

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Riemunkiljahduksia ja pettymyksen purkauksia**  
Lasten tunnevuorovaikutus alkuopetuksessa

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
SAARA LAHTI JA MARI ÄIJÄLÄ  
Helmikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SAARA LAHTI JA MARI ÄIJÄLÄ: Riemunkiljahduksia ja pettymyksen purkauksia: Lasten tunnevuorovaikutus alkuopetuksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 5 liitesivua

Helmikuu 2017

---

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten välistä tunnevuorovaikutusta alkuopetuksessa. Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) huomioivat tunteiden vaikutukset oppimiseen, motivaatioon sekä yksilön hyvinvointiin aiempaa enemmän. Tunteiden roolista kouluarjessa on tarpeellista tehdä tutkimusta, jotta opettajat voivat kehittää ymmärrystään tunteista ja niiden ilmenemisestä oppilaiden arjessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, millaista tunteisiin liittyvää vuorovaikutusta alkuopetuksen luokassa ilmenee ja miten tunteet näkyvät kouluarjessa. Tutkimuksen tekoa ohjasivat seuraavat kolme kysymystä: 1. Millaisia tunteita lasten vuorovaikutuksessa esiintyy ja miten ne ilmenevät koululuokassa? 2. Miten lapset säätelevät omia ja muiden tunteita? ja 3. Miten lapset puhuvat tunteista?

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen etnografinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin erään eteläsuomalaisen koulun ensimmäisessä vuosiluokassa havainnointia ja toiminnallisia tunnetuokioita hyödyntäen. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja sitä käsiteltiin teemoittelun ja tyypittelyn kautta. Teemoittelussa aineistosta etsittiin toistuvia ilmiöitä, jotka kuvaavat yhteisön vuorovaikutuksen tapoja kattavasti. Tyypittelyssä oppilaiden erilaiset tavat olla tunnevuorovaikutuksessa koottiin, yhdisteltiin ja eriteltiin niin, että niistä oli mahdollista muodostaa viisi erilaista tunnevuorovaikutustyyppiä.

Tutkimuksen tuloksissa pyritään kuvailemaan lasten arkista tunnevuorovaikutusta sekä luokkayhteisön tunnevuorovaikutuksen piirteitä mahdollisimman tarkasti. Lasten tunneilmaisissa vahvimmin näkyi ilo, jota luokan arjessa ilmeni selvästi eniten. Lasten tunneilmaisuus oli kehoilista ja nopeasti ohimenevää, mutta lasten tunnevuorovaikutuksen tavoissa oli myös yksilöllisiä eroja. Lasten yksilöllisiä tunnevuorovaikutuksen piirteitä havainnollistetaan viiden erilaisen tunnevuorovaikutustyyppin kuvauksella. Nämä tyypit kuvaavat tässä tutkimuksessa esiintyneitä lasten tyypillisiä tapoja olla tunnevuorovaikutuksessa ja voivat antaa viitteitä myös siitä, millaisia tunnevuorovaikutustajia voi löytyä muista alkuopetuksen luokista. Yhteisön tunnevuorovaikutuksen piirteitä tarkastellaan lasten tunnepuheen sekä toisen toimintaan puuttumisen kautta. Tunnepuhe näyttäytyi lasten vuorovaikutuksessa ensisijaisesti ohjatuissa tilanteissa, mutta he kykenivät tuettuna keskustelemaan tunteista melko syvällisesti. Arkisessa vuorovaikutuksessa oppilaat puuttuivat aktiivisesti toistensa toimintaan esimerkiksi muistuttamalla yhteisistä säännöistä, mikä vaikutti myös tunteiden ilmenemiseen ja muuttumiseen sosiaalisten tilanteiden edetessä.

Tämän tutkimuksen tulokset korostavat tunteiden merkitystä kouluarjessa yhteisen toiminnan sujuvuuden kannalta. Tutkimuksen perusteella yhteisöllä on suuri vaikutus tunteiden ilmaisuun ja vuorovaikutuksen laatuun, mikä vaikuttaa koko yhteisön toimintaan. Oppilaiden yksilöllisyys tunnevuorovaikutuksessa ohjaa myös opettajia kiinnittämään huomiota oppilaantuntemukseen ja ryhmän tukemiseen tunnetaidoissa ja tunnevuorovaikutuksessa. Näin tämä tutkimus voi antaa opettajille valmiuksia pohtia tunteiden merkitystä koulussa sekä ymmärtää alkuopetusikäisen lapsen tunteita ja tunnevuorovaikutusta.

Avainsanat: tunteet, vuorovaikutus, tunnetaidot, etnografia

<b>KUVIO 1.</b> Tunnetaidot ja tunnevuorovaikutus tässä tutkimuksessa .....	19
<b>KUVIO 2.</b> Tunteiden kehitys kouluiässä Garnerin (2010), Harrisin (2000) sekä Harrisin ja Saarnin (1989) mukaan .....	27
<b>KUVIO 3.</b> Analyysin vaiheittainen eteneminen .....	41
<b>KUVIO 4.</b> Tutkimuksen tulokset tiivistetysti.....	48
<b>TAULUKKO 1.</b> Tunnetaitojen määritelmiä.....	16
<b>TAULUKKO 2.</b> Värikoodattu havainnointilomake.....	43
<b>TAULUKKO 3.</b> Esimerkki vihaan liittyvien tunteiden luokittelusta analyysitaulukkoon.....	44
<b>TAULUKKO 4.</b> Koulupäivän tunteet .....	49

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTUT JA TUNTEMATTOMAT TUNTEET .....</b>	<b>7</b>
2.1	TUNTEET.....	7
2.1.1	<i>Perustunteet tunne-elämän perustana .....</i>	<i>9</i>
2.2	TUNTEIDEN SOSIAALINEN KEHITYS .....	10
2.2.1	<i>Tunteiden sosialisatio .....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Tunteiden ilmaisu.....</i>	<i>12</i>
2.2.3	<i>Tunteiden säätely .....</i>	<i>14</i>
2.2.4	<i>Tunnetaidot .....</i>	<i>15</i>
<b>3</b>	<b>TUNTEIKAS KOULUARKI.....</b>	<b>20</b>
3.1	TUNNETAIDOT KOULUKONTEKSTISSA .....	20
3.2	TUNTEET JA OPPIMINEN .....	21
3.3	TUNTEET OPETUSSUUNNITELMASSA.....	24
3.4	TUNTEET KOULUPOLUN ALUSSA.....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSMATKAMME LASTEN TUNNEVUOROVAIKUTUKSEEN.....</b>	<b>29</b>
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT .....	29
4.2	TUTKIMUSSTRATEGISET VALINNAT .....	30
4.2.1	<i>Laadullinen tutkimus.....</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>Etnografinen kehys.....</i>	<i>31</i>
4.2.3	<i>Tapaustutkimus .....</i>	<i>33</i>
4.3	AINEISTOA KATSELEN JA KESKUSTELLEN.....	34
4.3.1	<i>Osallistuva havainnointi .....</i>	<i>35</i>
4.3.2	<i>Lapset aineistoa tuottamassa .....</i>	<i>37</i>
4.4	HAVAINNOISTA OIVALLUKSIIN .....	39
4.4.1	<i>Analyysipolku.....</i>	<i>40</i>
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>47</b>
5.1	KOULUPÄIVÄN TUNTEET .....	48
5.1.1	<i>Havainnoijista sanoittajiin – Ekaluokan tunnevuorovaikuttajat .....</i>	<i>52</i>
5.2	PUHETTA JA PUUTTUMISTA – KUVAUS YHTEISÖN TUNNEVUOROVAIKUTUKSESTA .....	54
5.2.1	<i>Tunteet puheeksi.....</i>	<i>54</i>
5.2.2	<i>Toisen toimintaan puuttuminen.....</i>	<i>59</i>
5.3	TULOKSET TEORIAN VALOSSA .....	61
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....</b>	<b>65</b>
6.1	LUOTETTAVUUS.....	65
6.1.1	<i>Tutkijan rooli.....</i>	<i>65</i>
6.1.2	<i>Tutkijoiden taustasisäoumukset.....</i>	<i>67</i>
6.1.3	<i>Kahden tutkijan yhteistyö.....</i>	<i>69</i>
6.1.4	<i>Ennakko-oletukset.....</i>	<i>71</i>
6.1.5	<i>Tutkimuksen toteutuksen luotettavuus.....</i>	<i>72</i>
6.2	EETTISYYS .....	76
<b>7</b>	<b>YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>80</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>84</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>91</b>

# 1 JOHDANTO

Tunteiden ja tunnetaitojen merkitys osana kasvatusta ovat olleet aktiivisesti keskustelun ja tutkimusten aiheena viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tunteiden ja tunnetaitojen merkitystä on pohdittu esimerkiksi lasten mielenterveyden, koulukiusaamisen ja tulevaisuuden työelämän vaatimien taitojen kannalta. (Ks. esim. Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010.) Myös vuonna 2016 voimaan astuneiden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) myötä tunnetaidot nousivat entistä tärkeämpään asemaan koulussa. Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) korostetaan tunteiden merkitystä erityisesti oppimisen ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Tunteet ovatkin erittäin yleinen ja merkittävä tutkimuskohde psykologisessa tutkimuksessa, ja tunteisiin liittyvää tutkimusta on tehty paljon viimeisten vuosikymmenten aikana (esim. Roos 2014).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tunteita on tutkittu melko paljon varhaiskasvatuksen kontekstissa (esim. Denham ym. 2012; Figueroa-Sánchez 2008), mutta vähemmän peruskoulun näkökulmasta (ks. esim. Hinton, Miyamoto ja Della-Chiesa 2008). Myös tunnetaitoihin liittyvää tutkimusta on tehty viime aikoina (esim. Hintikka 2016; Bowman, Donovan & Burns 2001; Denham, Bassett, Zinsler & Wyatt 2014), ja asiasta on käyty keskustelua mediassa (esim. Sanoma Pro 2016; Vaarne 2016). Tämän tutkimuksen pääkäsite on tunnevuorovaikutus, jota tarkastelemme käsitteiden *tunne* ja *tunnetaidot* kautta. Tunnetta määrittelemme esimerkiksi Nummenmaan (2010) ja Kokkosen (2010) mukaan. Tunnevuorovaikutus nähdään tässä tutkimuksessa tunnetaitojen ilmenemisenä vuorovaikutuksessa. Taustana tunnevuorovaikutuksen määritelmällemme toimivat Steinerin (2003), Saloveyn ja Mayerin (1990 ks. myös Mayer & Salovey 1997), Poikkeuksen (2011) sekä Garnerin (2010) teoriat tunnetaidoista.

Oma kiinnostuksemme sekä aiheen ajankohtaisuus ohjasivat meitä tunteiden tutkimiseen. Halusimme selvittää, miten tunteet näyttäytyvät alkuopetusikäisten lasten välisessä vuorovaikutuksessa koulukontekstissa, ja millaisia vaikutuksia näillä vuorovaikutuksen tavoilla on yhteiseen toimintaan ja koulutyöskentelyyn. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää ja kuvailla, millaista on alkuopetusikäisten lasten tunnevuorovaikutus, millaisia tunnetaitoja lapsilla

on, ja miten nämä asiat näyttäytyvät alkuopetuksen luokan arjessa. Lasten tunnevuorovaikutusta tutkitaan havainnoimalla oppilaiden kouluarkea sekä suunnittelemalla ja ohjaamalla tunteisiin liittyviä tuokioita, joissa oppilaat pohtivat tunteita esimerkiksi draaman, kirjallisuuden ja keskustelutehtävien kautta. Tutkimalla lasten tunnevuorovaikutusta saamme arvokasta tietoa siitä, miten tunteet näyttäytyvät kouluarjessa. Tätä tietoa voidaan hyödyntää koulussa opettajan työssä tunteiden huomioimisessa ja lasten hyvinvoinnin tukemisessa. Ymmärrys tunteiden vaikutuksesta sekä hyvinvointiin että oppimiseen voi auttaa opettajaa tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua, ja tämän tutkimuksen tuottaman tiedon kautta opettaja voi saada valmiuksia ymmärtää alkuopetusikäisen lapsen tunteita ja tunnevuorovaikutusta.

## 2 TUTUT JA TUNTEMATTOMAT TUNTEET

Tämän tutkimuksen teoreettisessa taustassa tarkastelemme tunteita ensisijaisesti sosiaalisesta näkökulmasta ja erittelemme tunteiden ilmaisuja ja säätelyä. Näiden lähtökohtien varaan rakentuu tässä tutkimuksessa käytetty käsite *tunnevuorovaikutus*. Määritelmä käsittää kaiken tunteisiin, niiden tuntemiseen, tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn liittyvän vuorovaikutuksen, joka voi sosiaalisissa tilanteissa ilmetä sanallisen tai sanattoman viestinnän kautta. Tässä luvussa tarkastelemme tunteiden ja tunnevuorovaikutuksen teoreettista taustaa. Aloitamme määrittelemällä *tunteet* niiden biologista ja psykologista taustaa vasten. Tämän jälkeen käsittelemme tunteita myös erityisesti sosiaalisena ilmiönä tarkastellen tunteiden ilmaisuja, säätelyä sekä tunnetaitoja.

### 2.1 Tunteet

Tunteet ovat läsnä kaikkialla elämässä, ja arkikielessä erilaisia tunnekäsitteitä, kuten onni, suru tai pettymys, käytetään paljon. Tunteita pidetään usein myös erillisinä järjettä, vastakohtana rationaaliselle ajattelulle (Keltikangas-Järvinen 2000, 151). Tieteen näkökulmasta tunteet ovat kuitenkin monimutkaisempi kokonaisuus, jonka määrittely on osoittautunut haastavaksi (Helkama ym. 1998, 164). Tunteiden yhteydessä puhutaan usein myös emootioista. Käsitteitä *tunne* ja *emootio* käytetään vaihtelevasti erillisinä, rinnakkaisina tai samaa tarkoittavina (Kokkonen 2010, 16). Kokkonen (2010) käsittää emootion biologisesti määräytyneenä ja tiedostamattomana tunnereaktiona eli mielenliikuteksena. Tämä reaktio tapahtuu välittömästi jonkin tapahtuman jälkeen, ja kun se tiedostetaan, se muuttuu yksilölliseksi tunnekokemukseksi eli *tunteeksi*. Tähän tiedostettuun kokemukseen vaikuttavat esimerkiksi ihmisen muistikuvat, mielikuvat, kasvatus ja kulttuuri. (Kokkonen 2010, 14.) Tunteet koostuvat siis useista eri osa-alueista, kuten fysiologisista reaktioista, tunneilmaisusta sekä omakohtaisista kokemuksista, joten Kokkonen (2010, 15–16) päätyy kuvaamaan koko tunneprosessia käsitteellä *tunne*. Helkama ym. (2015, 102) puolestaan määrittelevät emootion kokonaisvaltaiseksi tunneprosessiksi. Tähän prosessiin sisältyy ihmisen oman kokemuksen lisäksi muutoksia esimerkiksi kasvonilmeissä ja käyttäytymisvalmiudessa. Myös kognitiiviset arvioinnit vaikuttavat tunneprosessin syntymiseen tai arviointiin. (Helkama ym. 2015, 102; ks. myös Nummenmaa 2010, 20.) Näin eri tutkijoiden määritelmät tunteista ovat

samankaltaisia, vaikka käsitteet tunne ja emootio vaihtelevatkin. Tässä tutkimuksessa tunne ja emootio nähdään samaa tarkoittavina sanoina, ja käsitteellä *tunne* tarkoitetaan koko tunneprosessia, eli kaikkia tunteen fyysisiä, biologisia, psyykkisiä ja kognitiivisia ulottuvuuksia (vrt. Helkama ym. 2015, 102; Helkama ym. 1998, 164; Nummenmaa 2010, 20; Kokkonen 2010, 14–16).

Tunteiden tavoin myös tunneprosessia ja tunteen vaikutusta ihmisen toimintaan on määritelty monella eri tavalla, koska tunteet herättävät ihmiskehossa sekä psyykkisiä että fyysisiä reaktioita. (ks. Nummenmaa 2010, 12). Tunteiden muodostuminen on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat sekä aivojen eri osat että ihmiskehon eri järjestelmät, ja nämä tunnemekanismit taas ohjaavat ihmiselimestön säätelyjärjestelmiä ja niiden toimintaa (Nummenmaa 2010, 20). Näin tunteet eivät ole älystä irrallisia, vaan sekä järki että tunteet vaikuttavat ihmisen kaikkeen toimintaan. (Piaget 1988, 56.) Greenberg (1996) kuvaa tunneprosessia kehämäisenä tapahtumana. Ensin tunteet muodostuvat, ja vasta sen jälkeen ihminen tiedostaa niiden olemassaolon. Tiedostettuaan tunteet yksilön on mahdollista ottaa ne hallintaansa ja ilmaista niitä. Prosessin viimeinen vaihe on tunteen päättyminen, jonka jälkeen sykli voi alkaa uudestaan. (Greenberg 1996, 316.)

Kokkonen (2010, 14–15) käsittelee tunteita fysiologisten reaktioiden lisäksi tunneilmaisun ja omakohtaisten kokemusten kautta. Tunnereaktiot voidaan näin nähdä kokonaisvaltaisia kehon ja mielen tiloina, jotka pyrkivät säätelämään ja sopeuttamaan toimintaamme ympäristön vaatimuksiin (Nummenmaa 2010, 13). Tuntemekanismin käynnistää jokin tapahtuma, ympäristöstä saatu vihje, joka saattaa olla merkittävä esimerkiksi hyvinvoinnin tai hengissä säilymisen kannalta (Nummenmaa 2010, 11–12). Tunteita voidaankin tarkastella myös biologisesta näkökulmasta, jolloin huomataan niiden olevan jossain määrin universaaleja (Helkama ym. 2015, 105–106). Jotkut tutkijat näkevät tunteen refleksiinä, tiedostamattomana ja spontaanina reaktiona johonkin ärsykkeeseen (Greenberg 1996, 316; Helkama ym. 1998, 170). Greenbergin (1996) mukaan tämän vuoksi tunteita ei voi täysin kontrolloida, vaikka tuntemiseen voikin vaikuttaa esimerkiksi välttämällä tunteita herättäviä ulkoisia ärsykeitä, tai pyrkimällä rajoittamaan omia ajatuksia. (Greenberg 1996, 315.) Toiset tutkijat puolestaan korostavat emootion kognitiivista arviointia, jolloin tunne-elämykseen vaikuttavat ihmisen havainnot ja niihin liittyvät päätelmät. Tällöin emootiot liittyvät aina tapahtumaan, joka on merkityksellinen ihmisen oman elämän ja tavoitteiden kannalta. (Lazarus 1991, 125.) Kokkonen (2010, 16) korostaa, että tunteet, joiden tehtävä on tiedottaa ympäröivän maailman tapahtumista, tulee erottaa mielialoista, jotka kuvaavat ihmisen sisäistä maailmaa. Helkama ym. (1998, 164) kuitenkin kuvaavat mielialojen olevan pitkäkestoisia ja



vähemmän intensiivisiä tunnetiloja, jotka toimivat toiminnan taustavaikuttajina. Näin tunteet nähdään prosessinomaisena kokonaisuutena, johon kuuluvat tunteen biologiset lähtökohdat, yksilön oma kokemus sekä kognitiivinen arviointi.

### 2.1.1 Perustunteet tunne-elämän perustana

Tunteiden luokitteluun ja määrittelyyn on useita erilaisia mielipiteitä ja koulukuntia. Tässä tutkimuksessa tunteita tarkastellaan jakamalla tunteet *biologiaan perustuviin* perustunteisiin (Ekman 1992; Nummenmaa 2010, 33–37; Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406). Jako perustunteisiin on yleisesti tutkijoiden hyväksymä tapa määritellä tunteita (Nummenmaa 2010, 33). Yleisen tunnettuuden ja perustunteiden ilmaisun universaaliuden vuoksi olemme valinneet perustunteet tämän tutkimuksen teoreettiseksi taustaksi. Perustunteet ovat joukko tunteita, joita ihmiset tuntevat useammin kuin muita tunteita. Yleisesti hyväksytyt perustunteet ovat mielihyvä eli ilo, suru, pelko, viha, inho sekä hämmästyminen (Ekman 1992; Nummenmaa 2010, 34; Kokkonen & Pulkkinen 1996, 405; ks myös Kokkonen 2010, 129). Nummenmaa (2010, 33) korostaa perustunteiden olevan omia erillisiä tunteitaan. Ekman (1992) on määritellyt perustunteet vielä tarkemmin kuvailemalla niitä tunneperheinä, joista jokainen käsittää alleen useita erilaisia mutta hyvin samankaltaisia tunteita. Jokaisella perustunteella on siten tietty teema, esimerkiksi suru, mutta tunne ilmenee useiden eri variaatioiden kautta. Perustunteet ovat eroteltavissa toisistaan esimerkiksi tietynlaisten kasvonilmeiden tai fysiologisten muutosten kautta. Sen sijaan yhden perustunteen tunneperheen sisällä ilmaisutavat ovat hyvin samanlaisia. (Ekman 1992.) Jokainen perustunne aiheuttaa elimistössä omanlaisensa reaktion, joka ohjaa ihmisen toimintaa (Nummenmaa 2010, 33). Näin perustunteiden aiheuttamia tunnetiloja ei voida määritellä pienempien osatekijöiden avulla, sillä ne eivät koostu muista tunteista (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406; Kokkonen 2010, 129). Perustunteet voidaan nähdä myös ympäröivästä kulttuurista riippumattomaksi, ja ne tunnistetaankin samoiksi tunteiksi ympäri maailmaa (Nummenmaa 2010, 34 ks. myös Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406). Näiden piirteiden kautta tunteita on mahdollista tutkia ja tarkkailla, koska tunteet ja niiden ilmaisutavat ovat yleisesti tunnettuja.

Nummenmaa (2010, 35) erittelee näitä perustunteita tarkemmin kuvaamalla jokaisen perustunteen ohjaavan yksilön toimintaa tietyllä tavalla. Esimerkiksi mielihyvä ohjaa kohti hyödyllistä toimintaa. Tällaista mielihyvää herättävää toimintaa on esimerkiksi perustarpeiden tyydyttäminen, kuten syöminen ja sosiaalinen vuorovaikutus. Pelon herättää puolestaan uhkaava tapahtuma, jolloin yksilö pyrkii poistumaan tilanteesta. Voimakkaat pelkoreaktiot voivat Nummenmaan (2010) mukaan

herättää niin voimakkaita tunnekokemuksia, että pelottavia asioita oppii välttämään. Inhon puolestaan herättävät voimakkaat epämiellyttävät hajut, maut tai jopa näyt, jotka herättävät yksilössä epämiellyttävän tunteen tai muistikuvan jostakin aiemmin koetusta. Suru alentaa yksilön toiminnantasoja ja hidastaa niin kognitiivista kuin fyysistäkin toimintaa. Yleensä surun tunneilmaisu on voimakas, ja se herättää ympärillä olevissa ihmisissä myötätuntoa. Viha puolestaan aktivoi yksilön toimintavalmiuden, jolloin psyykkiset ja fyysiset resurssit valmistautuvat joko puolustautumiseen tai hyökkäykseen. Hämmästyks herää yksilössä silloin, kun tapahtuu jotain yksilön odotusten vastaista. Hämmästyks saattaa muuttaa yksilön toimintaa, jolloin yksilö pyrkii vastaamaan tilanteen uudenvlaisiin vaatimuksiin. (Nummenmaa 2010, 35.) Näin perustunne aiheuttaa jokaisessa yksilössä samankaltaisen reaktion, joka kuitenkin ilmaistaan yksilöllisesti.

Perustunteiden jaottelun lisäksi tunteita on luokiteltu muillakin tavoilla (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406). Tunteita voidaan tarkastella esimerkiksi niiden valenssin, eli miellyttävyyden tai epämiellyttävyyden kautta. Vireystilaa tarkastellessa puolestaan pohditaan sitä, onko tunne rauhallinen vai kiihtynyt. (Kokkonen 2010, 15). Ihmisen ollessa sosiaalinen olento tunteet ovat tärkeässä roolissa kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. (ks. esim. Nummenmaa 2010, 76–77.) Onkin olemassa joukko tunteita, joiden olemassaolo perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Näitä sosiaalisia tunteita ovat esimerkiksi häpeä tai kateus, joiden merkitys ja tunteminen opitaan vuorovaikutuksessa tarkkailemalla muita. (Nummenmaan 2010, 36.) Myöskään perustunteiden lukumäärästä ei ole täyttä yksimielisyyttä. Perustunteiden määrittelyssä onkin huomioitava, ovatko tunteet alkuperältään biologisia vai psykologisia. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406.) Biologisesta näkökulmasta tunteet nähdään reaktiona ulkoiseen ärsykkeeseen (ks. Nummenmaa 2010, 12–15), kun taas psykologia huomioi myös esimerkiksi ihmisen mahdollisuudet tiedostaa ja vaikuttaa tunteeseen (Frijda 2000, 60). Tunteiden erittely ja niiden määritelmät ovat siten hyvin moninaisia, ja tunteet ovatkin oleellinen osa ihmiselämää. Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tunteet ilmenevät lasten vuorovaikutuksessa, tarkastellaan seuraavaksi tunteiden sosiaalisia ulottuvuuksia.

## ***2.2 Tunteiden sosiaalinen kehitys***

Ruusuvuoren (2007, 127) mukaan tunteet voidaan nähdä yksilön keinona ilmaista kokemuksiaan tai menetelmänä olla sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tunteet saavat muotonsa sosiaalisessa toiminnassa, jota säätelevät erilaiset kulttuuriset uskomukset ja säännöt. Siten tunteet voidaan nähdä sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä, johon vaikuttavat biologisen taustan lisäksi sosiaalinen ympäristö

ja sen normit. (Korkiakangas 1998, 192–193; Harris & Saarni 1989, 7; Saarni 1989, 182; ks. myös Keltikangas-Järvinen 2000, 153.) Puolimatkan (2010) mukaan yksilö samaistuu yhteisön asenteisiin ja arvoihin nimenomaan tunneperäisen vuorovaikutuksen kautta. Yhtenä kasvatuksen tehtävänä voidaanakin nähdä lapsen sopeuttaminen ihmisyhteisöön. Elääkseen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa yksilön tulee oppia kielen lisäksi vuorovaikutustaitoja, käyttäytymistapoja sekä moraalisia periaatteita. Yksilö on koko kehityksensä ajan aktiivinen toimija, joka tulee sosiaalisesti juuri vuorovaikutuksessa. (Puolimatka 2010, 153.) Yhteisön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys tunteiden olemassaolon ja ilmaisuuden kannalta on siten merkittävä. Koska tämä tutkimus kohdistuu lasten tunnevuorovaikutuksen tutkimiseen, tässä luvussa tarkastellaan tunteita sosiaalisena ilmiönä erityisesti lapsen kehityksen näkökulmasta. Luvussa käsiteltäviä teemoja ovat tunteiden sosialisatio eli tunteiden oppiminen sosiaalisissa tilanteissa, sekä tunteiden ilmaisuuden ja säätelyn mahdollisuudet. Lopuksi tarkastellaan tunnetaitoja eri määritelmien kautta.

### 2.2.1 Tunteiden sosialisatio

Lewis ja Saarni (1985, 2) ovat tarkastelleet sosialisatian vaikutusta tunteisiin. Sosialisatiolla viitataan tapahtumasarjaan, jonka kuluessa ihminen oppii muun muassa ne tiedot, säännöt ja käsitykset, jotka mahdollistavat yhteiskunnan jäsenenä toimimisen (Helkama ym. 2015, 51). Tunteiden sosialisatio vaihtelee niin yksilöiden kuin ryhmienkin välillä, ja tunteita opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa samankaltaisesti kuin muitakin käytökseen liittyviä toimintamalleja (Lewis & Saarni 1985, 12). Lewis ja Saarni (1985, 10) jakavat tunteiden sosialisatian suoraan ja epäsuoraan sosialisatioon, joilla viitataan myös tunteiden oppimisen ja omaksumisen tapoihin. Tunteiden suoraa sosialisatiota on esimerkiksi klassinen ehdollistaminen, mutta myös perinteinen opettaminen. Tällöin aikuinen ohjaa puheellaan lasta kohti oikeanlaisia toimintatapoja. (Lewis & Saarni 1985, 10.) Tunteiden suoraa sosialisatiota voivat olla myös sellaiset vuorovaikutustilanteet, joissa aikuinen sanoittaa tunteita ja siten opettaa lapselle tunteisiin liittyvää kielenkäyttöä ja osaamista (ks. Korkiakangas 1998, 192).

Lewisin ja Saarnin (1985) mukaan epäsuorana tunteiden sosialisatona voidaan nähdä samaistuminen, matkiminen sekä sosiaalinen oppiminen. Samaistumisessa yksilö pyrkii omaksumaan toisten ihmisten arvoja, tavoitteita ja käytöstä, kun taas matkimisessa pyritään aktiivisesti kopioimaan toisen ihmisen käyttäytymistä yleisesti tai johonkin tiettyyn tilanteeseen liittyen. Sosialisatian näkökulmasta sosiaalisen oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan kahdella eri tavalla. Ensinnäkin ympäristön tunneilmapiiri vaikuttaa lapsen yleisen tunnekäsityksen

muodostumiseen ja vaikuttaa näin tunteiden ilmaisemiseen. Lapsen ollessa esimerkiksi perheestä, jossa ei juurikaan hymyillä tai naureta, hän ei naura tai hymyilee vähemmän ollessaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Toisena sosiaalisen oppimisen tapana nähdään vanhempien käytös ja sen vaikutukset lapseen. Tunteita seuraamalla ja kuuntelemalla lapsi oppii kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta sekä mahdollisesti myös tunteiden ilmaisua, tunteiden sanoittamista sekä tunteiden säätelyä tilanteen vaatimalla tavalla. (Lewis & Saarni 1985, 11.) Tuleekin huomioida, että lapsen kasvuympäristö vaikuttaa lapsen tunnekäsitykseen, käyttäytymiseen ja tunneilmaisuuksiin, mutta niihin voidaan vaikuttaa myös kouluympäristössä kasvatuksen kautta (ks. esim. Durlak ja Wells 1997, 141; Weare 2004, 78-79; Antidote 2003, 3).

## 2.2.2 Tunteiden ilmaisu

Läheiset vuorovaikutussuhteet ovat avainasemassa tunteiden kehittämisessä (Isokorpi & Viitanen 2001, 40). Vaikka yksilöt kokevat tunteet subjektiivisesti, tunnetiloja on mahdollista välittää myös muille ihmisille. Tunteiden ollessa sosiaalisia reaktioita liittyy niihin ulkoapäin havaittavia käyttäytymisen muutoksia, joita kutsutaan tunneilmaisuksi. Näiden kehollisesti välittyvien reaktioiden kautta ihmiset saavat tietoa toistensa tunteista. Tunneilmaukset ovat reaktioina melko automaattisia, joten usein tunteita viestitään ilman tietoista kontrollia. (Nummenmaa 2010, 76–77.) Nummenmaa (2010) korostaa yksilön tunnereaktioiden ja ulospäin näyttäytyvän tunneilmaisun suurta vastaavuutta. Koska tunnekokemukset ovat hyvin samankaltaisia eri yksilöiden välillä, vuorovaikutustilanteessa toisen ihmisen on mahdollista palauttaa mieleensä, miltä kyseinen tunne tuntuu. (Nummenmaa 2010, 77.) Tunteiden ilmausten havainnointi ja tulkitseminen auttaa siten päättämään ja jopa ennakoimaan toisen henkilön tunteita ja aikomuksia. Tämä tunneilmaisun lukeminen ja käyttäytymisen ennakointi mahdollistaa yksilön oman käyttäytymisen säätelyn sekä toimimisen tilanteen vaatimalla tavalla. (Nummenmaa 2010, 80.)

Tunteita ilmaistaan usein sanojen sijaan muiden viestintätapojen avulla (Keltikangas-Järvinen 2000, 176–177; Nummenmaa 2010, 82–103). Keltikangas-Järvinen (2000) jakaa tunneilmaisun motorisiin ja kielellisiin ilmaisiin. Motorisella tunneilmaisulla tarkoitetaan kehollisia ilmaisuja, esimerkiksi kasvojen ilmeitä tai kehon asentoja. (Keltikangas-Järvinen 2000, 176–177.) Nummenmaan (2010) mukaan kasvojen ilmeet ovat ihmisten tunneviestinnän tyypillisin muoto, ja kasvot voidaan nähdä erittäin tärkeänä sosiaalisena signaalina. Kasvot mahdollistavat monien yksilöllisten seikkojen, kuten iän, sukupuolen ja käyttäytymisen, tunnistamisen ja päättelyn. Tunteita ilmaistaan kasvonilmeiden kautta lähes kaikissa kulttuureissa, ja on olemassa joukko ilmeisiin perustuvia

tunneilmaisuja, joita ihmiset käyttävät ja tulkitsevat samalla tavalla kulttuurista riippumatta. (Nummenmaa 2010, 85.) Nämä perusilmeet voidaan rinnastaa perustunteisiin, jotka olemme esitelleet luvussa 2.1.1. Ilmeiden lisäksi ihminen viestii tunteitaan koko kehollaan. Ihmiskehon viestittämä tunne liittyy tunteita herättävään tilanteeseen ja siitä aiheutuvaan tunnereaktioon. Tämä puolestaan vaikuttaa ihmisen toimintaan ja olemiseen kokonaisvaltaisesti. Ihminen reagoi tunteisiin esimerkiksi erilaisilla kehon asennoilla ja liikeilmaisun muutoksella. Myös pelottavan ärsykkeen luota etääntymisessä tai mielihyvän kohteen luokse siirtymisessä ihminen viestii sisäistä tunnetilaansa. (Nummenmaa 2010, 100–103.) Kehollisten ilmausten, kuten asennon, kohdalla ei kuitenkaan ole havaittavissa samankaltaista kulttuurien välistä yleistettävyyttä kuin kasvonilmeissä (Keltikangas-Järvinen 2000, 177).

Kielelliset tunneilmaukset sisältävät konkreettisen tunteista puhumisen, ja Keltikangas-Järvinen (2000, 178) painottaakin kielen merkitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja esimerkiksi ongelmanratkaisussa. Nummenmaa (2010) huomioi myös kuuloaistin merkityksen tunneviestinnässä. Ääneen perustuva tunneviestintä on ihmiselle kehittyvä varhaisin tunneviestinnän kanava, ja se on erittäin keskeinen tapa kommunikoida tunteista. Se mahdollistaa tunteista kertomisen ja tunteiden syyn selittämisen ulkopuoliselle verbaalisesti, mikä vaatii muun muassa tunteiden tietoista tunnistamista ja erilaisten tunnereaktioiden sanoittamista. Kerrottu tunnekokemus ei ole kuitenkaan ainoa, jonka ihminen voi ymmärtää kuullusta tunnepuheesta, sillä myös akustiset ominaisuudet, kuten puheäänien korkeus ja painotukset, viestivät tunnetilaa. (Nummenmaa 2010, 82–83.) Tunteesta kertominen ei kuitenkaan aina tarkoita sitä, että ihminen olisi käsitellyt tunteen ja kykenisi hallitsemaan ja ohjaamaan sitä. Tunteista puhuminen ei näin ole tunteiden säätelyn ja ilmaisun ainoa päämäärä, koska ihmisen tunnekokemus ei välttämättä täsmää tunteen sanoittamisen kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 185.)

Vaikka tunneilmaisussa on nähtävillä tiettyjä yleismaailmallisia piirteitä, se on tunteiden kokemisen tavoin yksilöllistä. Siksi myös tunteiden ilmaisun voimakkuus vaihtelee eri yksilöiden välillä. Tunneilmaisuun ja sen voimakkuuteen vaikuttavat osaltaan esimerkiksi ihmisen temperamentti, kasvuympäristö, kasvatus, kulttuuri sekä perimä. (Nummenmaa 2010, 87; Keltikangas-Järvinen 2000, 165–167.) Keltikangas-Järvinen (2000, 153) kuvaa tunneilmaisun olevan vastaus ympäristön kulttuuriin, jolloin yksilö voi sopeuttaa oman tunneilmaisunsa ympäristön vaatimuksiin ja odotuksiin. Nummenmaa (2010, 34) kuitenkin korostaa myös tunteiden ja sen aiheuttajien tunnistamisen tärkeyttä. Ilman tunteen käsittelyä ja sen aiheuttajan tunnistamista tunnereaktio saattaa pitkittyä ja kuormittaa yksilöä niin fyysisesti kuin psyykkisestikin ja vaikuttaa siten myös

sosiaaliin suhteisiin. (Nummenmaa 2010, 34.) Tämän vuoksi tunteet tulisi hyväksyä eikä niitä tulisi yrittää estää. Tunteet voidaankin nähdä vastavuoroisina prosesseina, joissa havaitsemme ympäristössämme esiintyviä tunteita sekä ilmaisemme ja viestitämme omia tunteitamme. (Nummenmaa 2010, 103–104; Greenberg 1996, 315–317; Keltikangas-Järvinen 2000, 186) Näin tunteiden ja niiden aiheuttajien tunnistaminen on avain myös sosiaalisen toiminnan osaamisessa. (Nummenmaa 2010, 34.) Siksi on tärkeää, että ihminen kykenee tunnistamisen ja ilmaisun lisäksi myös hallitsemaan ja säätelemään tunteitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

### 2.2.3 Tunteiden säätely

Tunteita voidaan pitää välittöminä, kehon automaattisena reaktiona tilanteeseen tai tapahtumaan (ks. luku 2.1). Tästä huolimatta voimakas tunteiden ilmaiseminen voi joissakin tilanteissa olla yksilölle jopa haitallista. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406.) Tunteiden ilmaisun säätely voi siten olla hetkellisesti tarpeellista tilanteiden vaihdellessa ja muuttuessa (Nummenmaa 2010, 103–104). Erilaisia tilanteita yksilö arvioi omien kokemustensa sekä tilanteen hallittavuuden ja miellyttävyyden mukaan. (Kokkonen 2010, 134.) Tunteiden kokemiseen vaikuttavatkin ensisijaisesti kulttuurisesti rakentuneet *tunnesäännöt*, jotka kertovat, millaisia tunteita ihmisen tulisi tuntea eri tilanteissa. (Helkama ym. 1998, 170; Kokkonen 2010, 135). Tunteiden kokemisen lisäksi kulttuurissa vallitsee tunneilmaisuun liittyviä sääntöjä, joita kutsutaan tunteiden *esittämissäännöiksi* (Nummenmaa 2010, 103–104) tai *ilmaisusäännöiksi* (Helkama ym. 2015, 107). Tällöin tunneilmaisuun ja sen laatuun vaikuttavat esimerkiksi ympäröivässä kulttuurissa vallitsevat säännöt ja normit, jotka ohjaavat sitä, millaisia tunteita on suotavaa näyttää ja miten (Nummenmaa 2010, 103–104; Helkama ym. 2015 107). Kokkonen (2010, 135) puolestaan yhdistää tunnesääntöjen käsitteeseen sekä tuntemisen että ilmaisun. Tunne-elämä voidaankin nähdä tasapainoisena silloin, kun tunteemme näyttäytyvät tilanteeseen sopivalla tavalla (Kokkonen 2010, 19).

Tietoisuus tunteen olemassaolosta ja muodosta lisää mahdollisuutta niiden säätelyyn, luokitteluun ja vertailuun. (Kokkonen 2010, 16.) Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser (2000) käsittävät tunteiden säätelyn (*emotion regulation*) mahdollisuutena vaikuttaa yksilön kokemaan tunnekokemukseen. Tunteiden säätely ei kuitenkaan heidän mukaansa liity vain tunteen intensiteettiin ja keston. Niiden lisäksi tunteiden säätely on kokonaisvaltaista vaikuttamista niin tunnekokemuksen heräämiseen, sen ylläpitämiseen, sekä tunnetilan ja tunneilmaisun mukauttamiseen. (Eisenberg ym. 2000, 137; Kokkonen 2010, 19–27.) Erityisesti hankaliksi koetut tunteet, kuten viha ja suru, haastavat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn (Aro 2011a, 11). Tunteiden säätelyä tapahtuu tunneprosessin

kaikissa eri vaiheissa, osittain jopa tiedostamattomasti ennen tunnekokemuksen muotoutumista. Näin ihminen pyrkii luonnostaan, tiedostetusti tai tiedostamatta, saavuttamaan mielihyvän kokemuksen sekä elimistön tasapainotilan, jossa esimerkiksi kuormittavia ja hyödyttömiä tunteita pyritään heikentämään, ja myönteisiä vahvistetaan. (Eisenberg ym. 2000, 137; Kokkonen 2010, 19–27.)

Tunteiden säätelyä voidaan myös määritellä käyttäytymisen näkökulmasta, jossa otetaan tarkemmin huomioon tunteiden ilmaisuun ja yleiseen käyttäytymiseen heijastuvat seikat (Eisenberg ym. 2000, 138). Näin tunteiden säätelylle voidaan nähdä kaksi tavoitetta: tunnekokemuksen säätely ja käyttäytymisen säätely. Tällöin tunteiden säätelyllä on myös vahva sosiaalinen puoli. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan sekä toisen ihmisen tunteiden tunnistamista että yksilön omien tunteiden säätelyä. (Kokkonen 2010, 21–27.) Gross (2014) jaottelee tunteiden säätelyn sisäiseen ja ulkoiseen säätelyyn. Sisäinen tunteiden säätely kohdistuu ihmisen omiin tunteisiin, kun taas ulkoisen säätelyn kautta pyritään vaikuttamaan toisen ihmisen tunteisiin ja niiden ilmenemiseen (Gross 2014, 6). Tunneilmaisun säätely takaa myönteisten suhteiden säilymisen toisiin ihmisiin, ja näin mahdollistaa erilaisten ystävyssuhteiden syntymisen (Kokkonen 2010, 21–27). Tunteiden onnistunut säätely on siten tärkeää sekä yksilön hyvinvoinnin että sosiaalisten suhteiden kannalta. Seuraavaksi määritellään onnistunutta tunteiden tunnistamista, ilmaisua ja säätelyä, toisin sanoen tunnetaitoja.

## 2.2.4 Tunnetaidot

Tunnetaidot ovat merkittävässä roolissa ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen nähdään suojaavan lapsen myönteistä kehitystä sekä tukevan koulumenestystä. (ks. esim. Kokkonen 2010, 98; Bowman, Donovan & Burns 2001; Denham ym. 2014.) Tunnetaitoja on tutkittu esimerkiksi tunteiden lukutaidon, tunneällyn, tunnetiedon, sosiaalisen kompetenssin sekä empatian näkökulmista. Seuraavaksi esitellään näitä käsitteitä ja eri määritelmiä, joiden pohjalta on koottu tiivistelmä taulukon muodossa (taulukko 1). Näihin määritelmiin perustuu myös tämän tutkimuksen näkemys tunnetaidoista, joiden kautta määrittelemme käsitteen *tunnevuorovaikutus*.

# **TAULUKKO 1.** Tunnetaitojen määritelmiä

Käsite	Määritelmän pääpiirteet	Tutkija
Tunteiden lukutaito ” <i>Emotional literacy</i> ”	Tunteiden tunnistaminen, ilmaisu, vastuu tunteiden vaikutuksista, ymmärrys ja järki	Steiner 1971
Tunteiden lukutaito ” <i>emotional literacy</i> ”	Viisi osataittoa: Tunteiden tunnistaminen, empatia, hallitseminen, emotionaalisten vaurioiden korjaaminen sekä näiden taitojen yhdistäminen vuorovaikutuksessa ( <i>emotional interactivity</i> )	Steiner 2003
Tunneäly ” <i>Emotional intelligence</i> ”	1990: Tunteiden arvostaminen, ilmaisu, empatia, tunteiden säätely, tunteiden hyödyntäminen 1997: Kognitiivinen ja affektiivinen puoli	Salovey & Mayer 1990; Mayer & Salovey 1997
Tunnetaidot osana sosiaalista kompetenssia	Tunteiden tunnistaminen, säätely, empatia, impulssien hallinta	Poikkeuksen mukaan 2011
Emotionaalinen kompetenssi ” <i>emotional competence</i> ”	Tietoisuus tunteista, tunteista puhuminen, kasvonilmeiden tunnistaminen, kulttuuriset säännöt, tunneilmaisun säätely	Garner 2010
Tunnetieto ” <i>emotional knowledge</i> ”	Tietoisuus tunteista, tunteiden vaikutus sos. suhteisiin	Garner 2010; Izard 2001
Tunnetaidot	Tunteiden ymmärtäminen ja tulkinta, empatia, tunteiden ilmaisu ja säätely, rakentava reagointi tunteisiin. Näyttäytyy vuorovaikutuksessa ” <i>Tunnevuorovaikutus</i> ”	Lahti & Äijälä 2016

Emotionaalisen lukutaidon eli tunteiden lukutaidon (*emotional literacy*) käsitteen otti käyttöön alunperin Claude Steiner (1971). Englannin kielen sana literacy käännetään usein suomeksi sanalla lukutaito, mutta se tarkoittaa lukutaidon lisäksi myös kirjoitustaitoa (Collins Cobuild Advanced Dictionary of English 2009, 916). Käsitteen voidaan siten katsoa kattavan sekä tunteiden tulkinnan että ilmaisun. Steinerin (1971) mukaan tunnelukutaitoinen ihminen tunnistaa omat tunteensa, niiden alkuperän ja voimakkuuden sekä ymmärtää miten, missä ja milloin tunteita ilmaistaan. Steinerin (1971) mukaan lisäksi tulee oppia, miten tunteet vaikuttavat itseen ja muihin ihmisiin sekä ottaa vastuuta näistä tunteiden vaikutuksista. Tunnelukutaitoinen ihminen on sivistynyt ja ymmärtää



tunteiden moninaiset vivahteet sekä hyvässä että pahassa. Järki toimii silloin yhdessä tunteiden kanssa. (Steiner 1971.)

Tunnelukutaidon käsitteen voidaan siten katsoa kattavan moninaisia tunteiden ymmärtämiseen, ilmaisuun ja tulkintaan liittyviä taitoja. Myöhemmin Steiner (2003) tarkensi määritelmäänsä tunteiden lukutaidon harjoittamisen kautta, jolloin hän eritteli tunteiden lukutaidon koostuvan viidestä osataidosta. Nämä ovat omien tunteiden tunnistaminen, kyky tuntea empatiaa eli samaistua toisen ihmisen tunteisiin, omien tunteiden hallitseminen, emotionaalisten vaurioiden korjaaminen, kuten esimerkiksi anteeksipyyttäminen, sekä viimeiseksi näiden kaikkien taitojen yhdistäminen. Tällöin ihminen osaa virittäytyä toisten ihmisten tunnetiloihin, reagoida niihin ja hyödyntää tätä osaamista vuorovaikutuksessa. Tätä taitojen kokonaisuutta Steiner kuvaa käsitteellä *emotional interactivity*, joka käännetään tässä käsitteeksi *tunnevuorovaikutus*. (Steiner 2003, 18–19.) Emotionaalisen lukutaidon tavoitteena onkin saada tunteet hyötykäyttöön sen sijaan, että ne toimisivat meitä vastaan (Steiner 2003, 22).

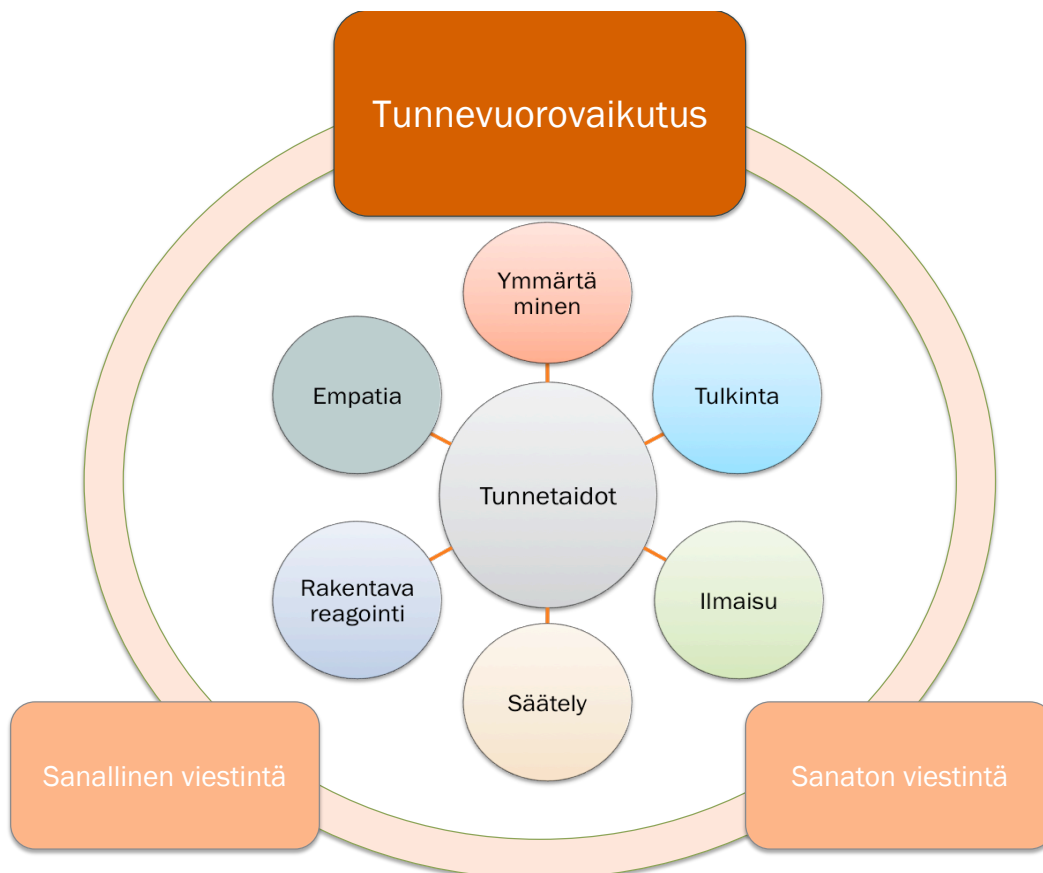
Tunnetaitoja ovat tarkastelleet myös Salovey ja Mayer (1990) emotionaalisen älykkyyden eli tunneälyn (*emotional intelligence*) näkökulmasta. He määrittelevät sen kyvyksi tarkkailla omia ja muiden tunteita, erottaa ne toisistaan ja hyödyntää näitä tietoja omassa ajattelussa ja toiminnassa (Salovey & Mayer 1990, 189). Heidän mukaansa tunneälyn kuuluu kolme osa-aluetta. Ensimmäinen näistä on tunteiden arvostaminen, ilmaisu ja empatia. Tässä osa-alueessa huomioidaan tunteet sekä itsessä että muissa, ja niitä voidaan ilmaista sekä sanallisesti että sanattomasti. Toiseen osa-alueeseen kuuluu tunteiden säätely itsessä ja muissa, ja kolmas osa-alue kattaa tunteiden hyödyntämisen suunnittelussa, luovassa ajattelussa, huomion suuntaamisessa sekä motivaatiossa. (Salovey & Mayer 1990, 190.) Myöhemmässä julkaisussaan he korostavat tunneälyn kognitiivista ja affektiivista puolta; tunneäly on tunteet huomioivaa päättelyä, joka yhdistää kaksi psykologiassa erillisinä pidettyä mielen aluetta, ajattelun ja tunteet. (Mayer & Salovey 1997, 4.) Kaikenlaiset tunteet voivat osallistua ajatteluun ja tukea sitä sen sijaan, että ne sekoittaisivat päättelyä (Mayer & Salovey 1997, 9). Tunneälyn kuuluu Mayerin ja Saloveyn (1997, 8) mukaan myös kyky selvittää omia ja toisten ihmisten tunnetiloja, joka vaatii ajattelun taitoja ja on siten erillinen esimerkiksi luonteenpiirteistä. Aikaisempaan määritelmäänsä he lisäävät tunteiden säätelyn merkityksen emotionaalisessa ja älyllisessä kasvussa (Mayer & Salovey 1997, 10). Tunneälyn kuuluu siten vahvasti sekä affektiivisuus että kognitio, tunteminen ja tietoinen ajattelu, ja tunneälyn käsitteessä on paljon yhtäläisyyksiä Steinerin (1971) tunteiden lukutaidon määritelmän kanssa.

Tunneälyn tapaan myös Garner (2010) ja Izard (2001) korostavat tunteiden kognitiivista ymmärrystä. Tunnetaitoja on määritelty tunnetiedon (emotion knowledge) näkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteena on nimenomaan tietoisuus tunteista ja niiden vaikutukset yksilön sosiaalisiin suhteisiin (Garner 2010, 300; ks. myös Izard 2001). Edellä esiteltyjen määritelmien kanssa samankaltaisia käsitteitä ovat myös tunnetaidot osana sosiaalista kompetenssia (Poikkeus 2011) sekä emotionaalinen kompetenssi (Garner 2010). Poikkeus (2011) kuvaa, että usein tunnetaidot käsitetään osaksi sosiaalista kompetenssia yhdessä itsesääätelytaitojen kanssa (Poikkeus 2011, 86; ks. myös Aro 2011a, 10). Tähän sosiaalisen kompetenssin osa-alueeseen kuuluvat esimerkiksi tunteiden tunnistaminen ja sääätely, empatia sekä impulssien hallinta (Poikkeus 2011, 86). Vastaava määritelmä on Garnerin (2010) eri tutkimusten perusteella laatima käsite emotionaalinen kompetenssi (emotional competence), jolla tarkoitetaan tietoisuutta tunteista, taitoa käyttää tunteisiin liittyvää kieltä, tunnistaa kasvonilmeitä ja ymmärtää tunneilmaisuun vaikuttavia kulttuurisia sääntöjä, sekä säädellä tunneilmaisuutta tilanteen ja kontekstin mukaan (Garner 2010, 297, viitaten Cole ym. 2004, Eisenberg & Spinrad 2004).

Yksi tunnetaitojen yhteydessä usein mainittu ominaisuus on kyky tunkea empatiaa. Kalliopuska (1990, 11) käsittää empatian olevan myötäelämistä, toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä sekä tuntemista yhdessä toisen ihmisen kanssa. Hoffman (2000) puolestaan kuvaa empatian edellyttävän psykologisia prosesseja, jotka saavat ihmisen kokemaan tunteita, jotka ovat sopivampia toisen ihmisen senhetkiseen tilanteeseen kuin hänen omaansa. Usein, tosin ei aina, tunteet ovat samoja kuin empatian kohteena olevalla henkilöllä. (Hoffman 2000, 30.) Empatia on usein sidoksissa siihen, kuinka aktiivisia kognitiivisia prosesseja tunneärsykkeen käsittelyyn liittyy ja kuinka intensiivinen yksilön tunnereaktio on (Larsen & Diener 1987). Tästä voidaan päätellä, että yksilön tunteisiin liittyvät ajattelun taidot vaikuttavat siihen, kuinka hyvin hän ymmärtää toisten ihmisten tunteita ja tunnereaktioita. Hoffmanin (2000) mukaan empatiaa voi ilmetä hyvin erilaisissa tilanteissa. Ihminen voi kokea empatiaa, kun hän näkee toisen ihmisen kärsivän, tai kun hän tahallisesti tai vahingossa loukkaa tai luulee loukanneensa toista ihmistä. Myös auttamisen suuntaaminen sellaisissa tilanteissa, joissa avuntarvitsijoita on useita, vaatii empatiaa – samoin tilanteet, joissa täytyy valita oikeuden toteutumisen ja toisten ihmisten huomioimisen välillä. Empatialla on siten myös eettinen ulottuvuus. (Hoffman 2000, 3–4.) Myös Eisenberg (2000) määrittelee empatian hyvin samankaltaisesti; empatiaan kuuluvat toisen ihmisen tilanteen ja tunnetilojen ymmärtäminen sekä samanlaisten tunteiden tunteminen. Tässä määritelmässä empatia ei ole vain tunnetila, vaan siihen kuuluu affektiivisen reaktion lisäksi myös kognitiivinen osatekijä. (Eisenberg 2000, 677, viitaten Eisenberg & Strayer 1987; ks. myös Mayer & Salovey 1997, 4.)

Empatiaa ei kuitenkaan voida tarkastella synonyymina tunnetaidoille, vaan se kattaa vain osan tunnetaitojen laajasta kirjosta. Tässä tutkimuksessa tunnetaidot nähdään laajana kokonaisuutena, johon empatia kuuluu tärkeänä osana.

Tunteisiin liittyvien taitojen määritelmät ovat hyvin samankaltaisia, ja niitä kaikkia on käytetty perustana sille, miten tässä tutkimuksessa määritellään käsite *tunnetaidot* (ks. Kuvio 1). Tässä tutkimuksessa tunnetaidot nähdään kokonaisvaltaisena taitona ymmärtää ja tulkita omia ja muiden tunteita, samaistua toisen ihmisen kokemiin tunteisiin, säädellä ja ilmaista tunteita onnistuneesti eri tilanteissa ja reagoida omiin sekä muiden tunteisiin rakentavasti. Kuten Steiner (2003, 18–19) kuvaa taitojen kokonaisuuden tulevan käyttöön vuorovaikutuksessa, myös tässä tutkimuksessa tunteiden ja siten myös tunnetaitojen nähdään ilmenevän sosiaalisessa kanssakäymisessä vuorovaikutuksen kautta. Käsitteemme *tunnevuorovaikutus* kattaakin kaiken tunteisiin liittyvän vuorovaikutuksen, joka sosiaalisissa tilanteissa ilmenee sekä sanallisen että sanattoman viestinnän, kuten ilmeiden, eleiden ja äänenpainojen kautta. Näin tunnetaidot tulevat näkyväksi tunnevuorovaikutuksessa, jolloin niitä on myös mahdollista havainnoida. Tätä tunnetaitojen ja tunnevuorovaikutuksen muodostamaa kokonaisuutta havainnollistamme kuvion 1 avulla.



**KUVIO 1.** Tunnetaidot ja tunnevuorovaikutus tässä tutkimuksessa

# 3 TUNTEIKAS KOULUARKKI

Tunnetaitojen merkitys korostuu kasvatuksen kontekstissa esimerkiksi hyvinvoinnin, oppimisen, sujuvan toiminnan ja työskentelyn, yhdessä toimimisen sekä ihmissuhdetaitojen kannalta. Ihmisillä on erilaisia tapoja ilmaista tunteitaan, ja tähän vaikuttavat synnynnäisen temperamentin kautta perimä sekä ympäröivä kulttuuri ja kasvatusta (Keltikangas-Järvinen 2000, 152–153; ks. myös Korkiakangas 1998, 192–193; Harris & Saarni 1989, 7). Kasvatuksen yhtenä tavoitteena onkin auttaa lapsia kehittämään tunnetaitojaan siten, että temperamentiltaan ja tunneilmaiseltaan erilaiset ihmiset oppisivat toimimaan yhdessä (Keltikangas-Järvinen 2000, 173). Tässä luvussa tarkastelemme tunnetaitojen merkitystä koulukontekstissa hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta, sekä opetussuunnitelman näkökulmasta. Pohdimme myös tunnetaitoja suhteessa alkuopetusikäisen lapsen kehitykseen, koska tutkimus sijoittuu alkuopetuksen kontekstiin.

## 3.1 *Tunnetaidot koulukontekstissa*

Tunnetaidot voivat tukea lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, ja niiden huomioiminen voi toimia käytösongelmien ja muun ei-toivotun käytöksen ennaltaehkäisyssä. Weare (2004, 13) erittelee tunnetaitoihin liittyviä tutkimuksia, joissa tunnekasvatuksen interventioiden on todettu vaikuttavan positiivisesti esimerkiksi koulun ilmapiiriin, oppimiseen, käyttäytymiseen ja motivaatioon. Harris (2000, 291) puolestaan korostaa lasten ymmärryksen omista tunteistaan mahdollistavan sen, että he voivat vaikuttaa omiin emotionaalisiin tiloihinsa. Antidoten (2003) mukaan tunnetaidot auttavat negatiivisten tunteiden käsittelyssä siten, että ne voidaan kääntää positiiviseksi voimavaraksi. Taitojen harjoittelun kautta esimerkiksi kouluyhteisön jäsenet alkavat hyödyntää ymmärrystä tunteista ajattelussaan ja siten huomaavat, miten tunteet vaikuttavat heidän toimintaansa. (Antidote 2003, 1.) Lisäksi tunteiden ja tunteisiin liittyvän käyttäytymisen säätelyn harjoittelun on huomattu auttavan erityisesti sellaista lasta, joka helposti kokee ympärillään olevat ihmiset ja tilanteet uhkaaviksi ja vihamielisiksi. (Salmivalli 2005, 67.) Durlak ja Wells (1997, 141) kuvaavat tunne- ja sosiaalisten taitojen harjoittelun ennaltaehkäisevän ongelmia varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäisillä lapsilla. Myös Weare (2004, 79–80) huomioi tunnetaitojen tärkeyden oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa ja sitä kautta terveyden ylläpitämisessä sekä joidenkin terveystieteiden, kuten huumeiden

käytön, väkivallan ja aggressiivisuuden ennaltaehkäisyssä. Tunnetaidot ovatkin näin tärkeässä roolissa lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja tulevaisuuden kannalta.

Kouluyhteisöllä on suuri merkitys tunnetaitojen huomioimisessa (Weare 2004, 78–79; Antidote 2003, 3). Kouluyhteisön asenteiden, käytänteiden ja ongelmanratkaisumenetelmien tulisi olla yhtenäiset ja kokonaisuudessaan tavoitella tunnetaitojen oppimista, mikä vaatii tietoista suunnittelua ja yhteistyötä (Weare 2004, 79). Tunnetaitoihin panostavassa kouluyhteisössä oppilaille annetaan mahdollisuuksia tutustua koulussa ilmeneviin tunteisiin, rakentaa yhteistyöhön perustuvia kaverisuhteita, keskustella luotettavien ihmisten kanssa hankalissa tilanteissa sekä kertoa avoimesti kokemuksistaan. Hyvän tunneilmapiiirin saavuttamiseksi kaikkien kouluyhteisön jäsenten tulisi tuntea olonsa turvalliseksi, hyväksytyksi omana itsenään sekä merkittäväksi osaksi yhteisöä. Lisäksi heidän tulisi kokea, että he ymmärtävät omia ajatuksiaan, tunteitaan ja tekojaan ja että heitä kuunnellaan. Myös itsevarmuus ja positiivinen kokemus oppimisesta ja kasvamisesta ovat tärkeitä edellytyksiä hyvälle tunneilmapiiirille. (Antidote 2003, 3, ks. myös Weare 2004, 105–114.) Repo-Kaarento (2010) korostaa yhteisön tunnetason prosessin merkitystä tavoitteellisen työskentelyn saavuttamisessa. Ryhmän jäsenten tulisi kokea kuuluvansa ryhmään, jotta yhteisö voi toimia tavoitteidensa mukaan. (Repo-Kaarento 2010, 57.) Näiden näkökulmien varaan rakentuu kiinnostuksemme tunnetaitoja ja vuorovaikutusta kohtaan, ja tiedostamme niiden tärkeyden kasvatuksessa. Koko kouluyhteisön toimintaa tunteisiin ja tunnetaitoihin liittyen ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ole tarkoitus tarkastella, vaikka ne toki luokan toimintaan välittyvätkin. Sen sijaan tämä tutkimus keskittyy ensisijaisesti luokkayhteisöön ja sen sisällä tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

### ***3.2 Tunteet ja oppiminen***

Oppiminen ja tunteet liittyvät erottamattomasti yhteen; oppiminen voi herättää innostusta ja ylpeyttä, mutta myös pelottaa tai ahdistaa (Repo-Kaarento 2010, 52). Koulupolun alussa tunnetaidot ovat tärkeässä roolissa, sillä ne ennakoivat koulumenestystä ja kulkevat siten käsi kädessä akateemisen oppimisen kanssa (Bowman, Donovan & Burns 2001, 307; Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt 2014). Hinton, Miyamoto ja Della-Chiesa (2008) suosittelevat aivotutkimusten perusteella tunteiden huomioimista opetuksessa. Tunteet voidaan nähdä yhtenä oppimisen perustana, jolloin tietoisuus tunteiden tärkeydestä ja positiivinen oppimisympäristö tukevat yksilön oppimista parhaiten (Hinton ym. 2008, 99). Myönteisten tunteiden nähdään edistävän oppimista, koska tunteet ohjaavat tarkkaavaisuutta, motivoivat oppilasta oppimaan sekä liittyvät käsityksiin esimerkiksi siitä,

mitä on tärkeää oppia. (Hinton ym. 2008, 92; Kokkonen 2010, 98; OECD 2008, 9.) Tunteiden ja kiinnostuksen sekä motivaation yhteys tunnustetaankin tunteisiin liittyvässä kirjallisuudessa (esim. Lazarus 1991, 125; Frijda 1986, 460–461; Piaget 1988, 56–57). Lazarus (1991, 125) huomioi, että tunteet heräävät vain sellaisissa tilanteissa, jotka ovat ihmiselle itselleen tärkeitä ja merkityksellisiä. Positiivisten tunteiden herääminen puolestaan on edellytys oppimiselle (Hinton ym. 2008, 92), joten kouluympäristössä olisi tärkeää tehdä oppiminen oppilaille henkilökohtaisesti merkitykselliseksi. Toisaalta negatiivisen emotionaalisuuden, kuten esimerkiksi vihan tunteen voimakkaan ilmaisun tai pitkittyneen pettymyksen tunteen, on huomattu ennustavan haasteita koulunkäynnissä ja koulumenestyksessä (Nelson, Martin, Hodge, Havill & Kamphaus 1999, 697). Tästä voidaan päätellä, että positiiviset tunteet tukevat lasta oppimisessa, kun taas negatiiviset tunteet voivat vaikuttaa siihen haitallisesti. Repo-Kaarento (2010) korostaa kuitenkin, että kaikkien oppimisen herättämien tunteiden tulisi olla sallittuja. Tärkeintä olisi, että tunteet opitaan tunnistamaan ja huomioidaan niiden merkitys. (Repo-Kaarento 2010, 53–54.) Hyväksyvä ilmapiiri on sidoksissa yhteisön tunneympäristöön, joka puolestaan heijastuu oppimiseen (Bowman ym. 2001, 47). Repo-Kaarennon (2010) mukaan hyvä ilmapiiri rakentuu esimerkiksi tutustumisesta, luottamuksesta, sitoutuneisuudesta, eri yksilöiden persoonallisuuksista sekä turvallisuuden tunteesta. Koulumaailmassa opettajalla onkin suuri vastuu oppimista tukevan ilmapiirin luomisessa. (Repo-Kaarento 2010, 58–61.)

Tunnetaitojen ja oppimisen yhteydestä on tehty runsaasti tutkimusta. Tunnetaitojen on todettu olevan yhteydessä kielellisiin taitoihin, esimerkiksi sanojen tunnistamiseen (Colwell & Hart 2006, 598), lausepituuteen ja -sisältöön sekä lauseiden monimutkaisuuteen (Cutting & Dunn 1999, 859). Tunnetaidoilla näyttäisikin olevan yhteys kokonaisvaltaisesti lapsen akateemiseen osaamiseen; Izard ym. (2001) päättelivät heikkojen tunnetaitojen olevan välillisesti yhteydessä oppilaan luonteenpiirteisiin ja sitä kautta opettajan näkemyksiin oppilaasta, jotka puolestaan ennustavat oppilaan suoriutumista. Lisäksi heikot tunnetaidot johtavat helposti ongelmiin vertaissuhteissa, mikä saattaa vaikuttaa negatiivisesti lapsen motivaatioon ja keskittymiseen koulussa. (Izard ym. 2001, 22.)

Antidote (2003, 10) käsittelee tunnetaitoja oppimisen näkökulmasta ja jakaa tunnetaidot kolmeen osa-alueeseen. Näitä ovat oppimista tukevien tunnetilojen saavuttaminen, tunteiden hyödyntäminen oppimisessa sekä oppimista tukevien ihmissuhteiden vaaliminen. Oppimista tukevia tunnetiloja voivat olla esimerkiksi uteliaisuus ja sitoutuneisuus. Nämä auttavat lasta ymmärtämään opittavaa asiaa, esittämään kysymyksiä ja selviytymään haasteista. Lisäksi eri oppimisen vaiheissa tarvitaan

erilaisia tunteita. Välillä vaaditaan ankaraa keskittymistä, kun taas joskus pyritään intuitiivisiin ja luoviin ratkaisuihin, jolloin tunnetila voi olla avoin. (Antidote 2003, 10–11.) Toisen osa-alueen kautta opitaan ymmärtämään niitä voimia, jotka muovaavat ihmissuhteita, yhteisöjä ja yhteiskuntia, jolloin oppimisesta tulee kokonaisvaltaisempaa. (Antidote 2003, 10–11.) Wearen (2004, 80) mukaan tunnetaidot auttavat oppilaita ajattelemaan ja ratkaisemaan ongelmia, jolloin oppiminen on tehokkaampaa. Myös Antidoten (2003) mukaan tunteet auttavat ihmisiä ymmärtämään ja tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita. Oppilaiden aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia tunteita uudet tilanteet herättävät. Jos opettaja huomioi oppilaiden tunnetiloja ja tukee heitä niiden käsittelyssä, oppilaat kehittävät tietoisuutta tunteistaan. Tämä puolestaan auttaa oppilaita tulkitsemaan tilanteita objektiivisemmin. (Antidote 2003, 12–13.) Antidoten (2003) mukaan tunteisiin liittyvän vuorovaikutuksen harjoittelu johtaa parempaan tunteiden ymmärtämiseen. Tunteiden ymmärtäminen voi puolestaan tukea vuorovaikutusta jossa vallitsee yhteyden tunne, ja siten edistää emotionaalista hyvinvointia tukevia ihmissuhteita. Näiden kautta myös oppimiskokemukset kouluyhteisössä voivat olla rikkaampia. (Antidote 2003, 2.)

Kolmas tunnetaitojen osa-alue sisältää oppimista tukevien ihmissuhteiden vaalimisen (Antidote 2003, 10–11). Tunnetaidot ovat edellytys sille, että lapsi voi olla vuorovaikutuksessa ja muodostaa ihmissuhteita toisten ihmisten kanssa (Denham & Auerbach 1995, 314, viitaten Parke 1994, Saarni 1990). Saarnin, Mummen ja Camposin (1998, 260) mukaan keskilapsuudessa lapsen kognitiivisen kapasiteetin kasvaessa erilaiset kielelliset kyvyt, fyysinen koordinaatio ja sosiaalisten piirien laajeneminen mahdollistaa tunteisiin liittyvän vuorovaikutuksen muiden ihmisten kanssa. Kouluikä on siten tärkeä vaihe tunnetaitojen kehityksessä. Antidoten (2003) mukaan oppimista tukevien ihmissuhteiden vaalimiseen kuuluu useita eri asioita, esimerkiksi tiedon jakaminen, kysymysten esittäminen ja ajattelun reflektointi syvällisemmän ja sitoutuneemman oppimisen saavuttamiseksi. (Antidote 2003, 10–11.) Wearen (2004, 79) mukaan tunnetaidot voivat auttaa lapsia kasvamaan tasapainoisiksi ja onnellisiksi ihmisiksi, jotka tulevat hyvin toimeen muiden ihmisten kanssa. Oppilaiden tulisi siis osata toimia yhteistyössä toisten ihmisten kanssa siten, että oppiminen on mahdollista, ja tässä tunnetaidot ovat avainasemassa. Tunnetaidot ja niiden harjoittelu voivat siten toimia oppimista tukevana ja ongelmia ennaltaehkäisevänä työvälineenä koulumaailmassa.

### 3.3 *Tunteet opetussuunnitelmassa*

Syksyllä 2016 voimaan astunut Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH 2014) edellyttää tunnetaitojen harjoittelua koulussa. Perusopetuksen tulisi opetussuunnitelman mukaan tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen (OPH 2014, 19), sekä kartuttaa oppilaiden inhimillistä ja sosiaalista pääomaa tietosisältöjen lisäksi, eli edistää oppilaiden hyvinvointia tukien oppilaita vuorovaikutukseen sekä luottamukseen yhteisössä (OPH 2014, 18). Tunteiden ja kokemusten reflektointi on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 17) nostettu osaksi oppimiskäsitystä, ja tunteiden nähdään vaikuttavan niin oppimisprosessiin kuin laajemminkin oppilaan motivaatioon. Oppilas nähdään perusopetuksessa aktiivisena toimijana, jossa yksilön ihmiseksi kasvaminen on oppimisesta erottamaton seikka (OPH 2014, 17). Yksi opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista, ”itsestä huolehtiminen ja arjen taidot”, korostaa tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittämistä, ja sitä kautta ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkityksen ymmärtämistä (OPH 2014, 22). Myös työtapojen valinnalla pyritään vahvistamaan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta (OPH 2014, 30). Tunteiden merkitys huomioidaan siten opetussuunnitelmassa (OPH 2014) esimerkiksi kokonaisvaltaisen kasvun, inhimillisyyden, yhteisöllisyyden ja konkreettisten tunnetaitojen näkökulmista.

Alkuopetuksessa eli vuosiluokilla 1–2 perusopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden oppimisvalmiuksia sekä rakentaa oppilaille positiivista kuvaa itsestään yksilönä ja oppijana. Positiiviset kokemukset, oppimisen ilo sekä kannustava palaute nähdään alkuopetuksessa erityisen tärkeinä (OPH 2014, 98). Myönteisten tunteiden merkitys oppimisen kannalta on todettu myös kirjallisuudessa (esim. Hinton ym. 2008; Kokkonen 2010, 98; OECD 2008, 9). Alkuopetuksessa oppimisen nähdään myös itsessään vahvistavan oppilaan itsetuntemusta. Näin vuorovaikutteinen sekä kannustava yhteisö mahdollistaa oppilaan yhdessä toimimisen taitojen harjoittelun. (OPH 2014, 99.) Alkuopetuksessa tunnetaitoja aletaan harjoittelemaan omien tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun kautta, joita opetussuunnitelman (OPH 2014,100) mukaan voidaan harjoitella monipuolisesti esimerkiksi leikin tai draaman avulla. Lisäksi tunnetaitojen harjoittelu tai tunneilmaisu mainitaan ympäristöopin (OPH 2014, 132), uskonnon (OPH 2014, 135) ja liikunnan (OPH 2014, 149) oppiaineissa. Oppilaan tunteet ja kokonaisvaltainen kasvu ihmisenä ovat siis tärkeä osa opetussuunnitelmaa, ja niitä käsitellään osana oppiaineita, oppimiskäsitystä sekä laajempaa perusopetuksen tavoitetta. Koska tunnetaidot nähdään tärkeinä ihmisenä kasvamisen, mielenterveyden, oppimisen ja sosiaalisten suhteiden kannalta, niiden huomiointi on tärkeää myös



koulussa ja kasvatuksessa (OPH 2014; ks. myös. Antidote 2003; Weare 2004; Durlak & Wells 1997; Hinton ym. 2008; Lazarus 1991).

### **3.4 Tunteet koulupolun alussa**

Jo hyvin pienillä lapsilla on kykyä tunnistaa tunteita ja puhua niistä (Harris 2000). Kuitenkin lasten tunteiden säätelyn vielä kehittyessä lapset ovat aikuisia alttiimpia tunteiden vaikutuksille. Siten tunteet saattavatkin vaikuttaa esimerkiksi keskittymiskykyyn tai oppimiseen. (Aro 2011b, 28.)

Lasten tunnetaitojen kehitykseen vaikuttavat Korkiakankaan (1998, 192) mukaan lasten ymmärrys oman mielensä tilasta, havainnot muiden tunnereaktioista sekä tietoinen opetus, jossa aikuinen esimerkiksi sanoittaa tunteita vuorovaikutustilanteen yhteydessä. Sosiaalinen ympäristö on myös tärkeässä roolissa tunteiden kehittämisessä (Saarni 1989, 182). Puolimatkan (2010) mukaan varhaislapsuudessa lapsen tunne-elämä vaatii kehittyäkseen pysyvää suhdetta turvalliseen aikuiseen. Kasvatuksen kautta lapsen on mahdollista tulla tunteistaan tietoiseksi ja oppia tunnistamaan ja ymmärtämään tunteitaan. Tämän vuoksi kasvattajan tulisi kohdata lapsi ja reagoida hänen tunteisiinsa, mikä onnistuu parhaiten pienessä ryhmässä. Lapsen tunne-elämän perusta on muodostunut jo ennen koulun alkua (Puolimatka 2010, 67.), mutta tunne-elämän kehitys jatkuu yhä lapsen kasvaessa (Harris & Saarni 1989, 11). Tähän lapsi tarvitsee aikuisen ja koko kouluyhteisön tukea (ks. esim. Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1998, 170–171; Antidote 2003, 12–13). Tunteet ovat sidoksissa lapsen yleiseen kehitykseen, joten tässä luvussa tarkastellaan alkuopetusikäisen lapsen kehitystä sekä tunne-elämän ja tunnetaitojen kehitystä kouluiässä. Lopuksi pohditaan tunteiden yksilöllisyyttä jokaisen lapsen ollessa ainutlaatuinen.

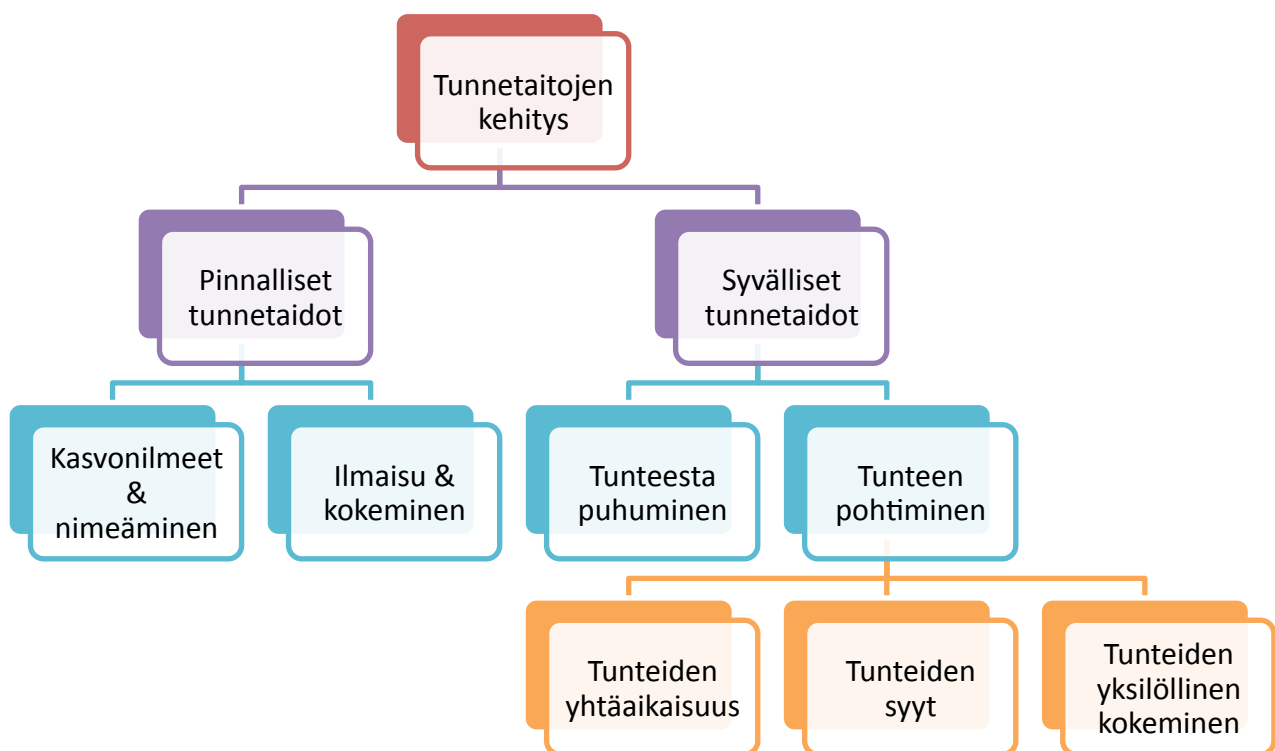
Yksilön kehitystä on tarkasteltu eri näkökulmista. Erik H. Erikson (1962) on jaotellut ihmisen kehityksen ja elämänkaaren kahdeksaan eri vaiheeseen. Näistä alakouluikäisen lapsen kehitysvaiheeseen osuu kamppailu ahkeruuden ja alemmuudentunteen välillä. Tässä kehitysvaiheessa lapsi on valmis taitojen ja tehtävien oppimiseen. Lapsi joutuu kuitenkin tasapainoilemaan ahkeruuden ja itsevarmuuden tunteiden sekä alemmuuden ja epäonnistumisen tunteiden välillä. Tämän vuoksi lapsen tulisi saada onnistumisen kokemuksia ja näin rakentaa omaa minäkuvaansa osaavana ja pystyvänä toimijana. Jos lapsi ei saa onnistumisen kokemuksia, voi kehitys katketa ja motivaatio esimerkiksi oppimiseen kadota. (Erikson 1962, 248.) Koulupolun alussa kehittyy myös lapsen metakognitio, jolla tarkoitetaan lapsen heräävää tietoisuutta omasta kognitiivisesta toiminnastaan. Esimerkiksi muistitekniikoiden kehittyminen ja aktiivisempi suhtautuminen omiin taitoihin ja oppimiseen heijastavat tätä kehitystä. (Ahonen, ym. 1998, 169.)

Ahonen ym. (1998) kuvaavat metakognitioiden yhteydessä Lev Vygotskyn huomioita lapsen kehityksestä, joissa korostetaan kielen merkitystä oman toiminnan ohjauksessa. Siten kielen ja ajattelun katsotaan kehittyvän rinnakkain, riippuvaisina toisistaan. Samaan ikävaiheeseen kuuluu Jean Piaget'n havainto siitä, että lapsi vähitellen kykenee loogiseen päättelyyn, huomaamaan havainnoissa tapahtuvia muutoksia sekä huomioimaan useampien eri asioiden ominaisuuksia samanaikaisesti. (Ahonen ym. 1998, 169.)

Elkind (1974) esittelee Piaget'n ajatuksia lapsen kehityksestä, joiden mukaan lapsella tulee olla tiettyjä kognitiivisia valmiuksia, jotta hän kykenee tunnistamaan ja erittelemään erilaisia tunteita. Mielen kehitys kulkee siten tunnetaitojen kehityksen edellä (Elkind 1974, 94). Lapsen ajattelu kehittyy iän myötä oppimisen valmiuksien kehittyessä. Pienen lapsen ajattelu on vielä hyvin minäkeskeisestä, mutta sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä ajattelu kehittyy sosiaalisemmaksi. (Elkind 1974, 52–55.) Piaget'n (1988) mukaan noin seitsemän vuoden iässä lapsi alkaa ajattelemaan itsenäisesti, jolloin hänelle muodostuu käsitys omien ja muiden mielipiteiden erillisyydestä. Tällöin lapsen oma käsitys ei sekaannu muiden näkökulmiin, vaan hän on kykenevä esimerkiksi keskustelussa ymmärtämään toisen mielipiteitä tai näkökulmia. (Piaget 1988, 63; Elkind 1974, 68.) Toisin sanoen lapsi ymmärtää, että hänen oma mielensä on erillinen muiden mielistä ja ajatuksista. Alakouluiässä lasten yhteistoiminta muuttuu vuorovaikutukseksi, jossa he jakavat yhteenkuuluvuuden tunteen muiden kanssa mutta ovat myös autonomisia yksilöitä (Piaget 1988, 80).

Saarni ym. (1998, 260) ovat määritelleet tietyt kompetenssit, joita lapsen tulee hallita ymmärtääkseen ja osatakseen tehokkaasti tunteisiin liittyvää vuorovaikutusta. Näitä taitoja ovat tietoisuus omista sekä muiden tunteista, tunnesääntöjen ja oman kulttuurin kielenkäytön hallinta, sympatian herääminen muiden tunteisiin sekä käytännön tieto siitä, miten tunteita ilmaistaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Saarni ym. 1998, 260) Kouluiässä tapahtuu suuria muutoksia lasten tunne-elämän ja tunnetaitojen kehityksessä. Kuviossa 2 esittelemme nämä muutokset tiivistetysti Garnerin (2010), Harrisin (2000) sekä Harrisin ja Saarnin (1989) näkemysten mukaan. Garnerin (2010, 301) mukaan kouluiässä lasten tunnetaidot kehittyvät tunteiden nimeämisen ja kasvonilmeiden ymmärtämisen pinnallisesta taidosta syvemmäksi tunteiden ymmärtämiseksi. Vastaavan jaottelun esittelee Harris (2000), joka jaottelee lasten tunteet kahteen tasoon. Näistä ensimmäinen on tunteen kokeminen ja ilmeneminen. Toinen taso sisältää tunteesta puhumisen ja sen pohtimisen. Näistä tasoista jälkimmäinen vaatii syvällisempiä tunnetaitoja. (Harris 2000, 290.) Tunteiden pohtimisessa näkyy lapsen kognitiivinen kehitys; Harris ja Saarni (1989) kuvaavat

kouluikäisten lasten tunnetaitojen kehitystä kolmesta eri näkökulmasta. Lapset alkavat ymmärtää, että tunteet eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan useita eri tunteita voi tuntea yhtä aikaa. Toiseksi he alkavat tiedostaa ja pohtia tarkemmin niitä syitä, jotka johtavat tunteiden heräämiseen. Kolmanneksi lapsille kehittyy ymmärrys siitä, että jokainen yksilö kokee tunteet omalla tavallaan, riippuen heidän henkilökohtaisesta taustastaan ja kokemuksistaan. (Harris & Saarni 1989, 11; ks. myös Garner 2010, 301) Kouluiässä lapset myös oppivat tunneilmaisuun liittyviä sääntöjä. (Garner 2010, 301.)



**KUVIO 2.** Tunteiden kehitys kouluiässä Garnerin (2010), Harrisin (2000) sekä Harrisin ja Saarnin (1989) mukaan

Koulua aloittaessa lapset tarvitsevat tiettyjä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kuten itsesäätelyn, vuorovaikutuksen, pitkäjänteisyyden ja toverisuhteiden muodostamisen taitoja (Shonkoff & Phillips 2000). Lasten tunnetaitojen kehitykseen vaikuttaa ensisijaisesti lapsen perhetausta (Harris 2000, 283–284). Heikommissa sosioekonomisessa asemassa olevilla lapsilla on huomattu olevan yleisesti heikommat tunnetaidot. Lapsen tausta ja kasvatus ennen koulun alkua vaikuttavat myös koulumenestykseen. (Denham ym. 2012; ks. myös Bowman ym. 2001.) Kuitenkin myös koulu, ei

ainoastaan lapsen sosiaalinen tausta, on tärkeässä roolissa tavoitteiden saavuttamisessa ja kasvun tukemisessa (Ahonen ym. 1998, 171). Tämänkaltaista tunteiden sosialisatiota on esitelty tarkemmin luvussa 2.2.1. Saarni (1989) korostaakin tunteiden kehittyvän nimenomaan siksi, että ihmiset elävät kanssakäymisessä toistensa kanssa. Tällöin lapset vähitellen oppivat, että oma sisäinen tunne ei välttämättä ole sama kuin mitä ulospäin näytetään. (Saarni 1989, 182.) Jokainen lapsi kehittyy omaan tahtiinsa, ja lisäksi lapsen tunnevuorovaikutuksen tapoihin vaikuttavat myös esimerkiksi persoonallisuus, temperamentti ja kasvatus (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 2000, 165–167). Kouluvalmiuksia ja koulun alussa tarvittavia taitoja ei siten voi tarkasti määritellä, koska niihin vaikuttavat sekä lapsen yksilölliset piirteet että koulun ominaisuudet sosiaalisena organisaationa. Koulun edellytykset kohdata yksilöllisiä oppilaita ovat siten tärkeässä asemassa koulun aloituksen kannalta. (Ahonen ym. 1998, 170.)

# 4 TUTKIMUSMATKAMME LASTEN TUNNEVUOROVAIKUTUKSEEN

Tässä luvussa esittelemme matkaamme alkuopetusikäisten lasten tunnevuorovaikutuksen tutkimiseen. Tutkimusongelmien esittelyn jälkeen kuvailemme tutkimuksen strategisia valintoja eli tutkimusta laadullisena etnografisena tapaustutkimuksena, sekä esittelemme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. Lopuksi esittelemme keräämämme aineiston sekä aineiston analyysin etenemisen vaiheet.

## 4.1 *Tutkimustehtävä ja -ongelmat*

Tutkimuksen keskiössä on lasten välinen tunnevuorovaikutus alkuopetuksen luokassa, sillä tunteet ovat läsnä ja vaikuttavat moneen asiaan luokkayhteisön arjessa. Oppiminen sekä kaveri- ja opettajasuhteet herättävät oppilaissa monia erilaisia tunteita, jotka vaikuttavat oppimiseen ja hyvinvointiin sekä yksilö- että yhteisötasolla. Jos tunteet ovat pääosin negatiivisia, oppiminen estyy eivätkä oppilaat koe oloaan mukavaksi koulussa. Jos taas pääosassa ovat positiiviset tunteet, lasten on helpompi keskittyä oppimiseen ja kokea olevansa osa yhteisöä. (ks. esim. Hinton ym. 2008, 92; Kokkonen 2010, 98; OECD 2008, 9; Repo-Kaarento 2010; Weare 2004.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli perehtyä alkuopetusikäisten lasten tunteisiin ja tunnevuorovaikutuksen tapoihin koulun luokkatilanteissa. Teoreettisen perehtymisemme ja havainnointijakson aikana syntyneiden havaintojemme pohjalta tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia tunteita lasten vuorovaikutuksessa esiintyy ja miten ne ilmenevät koululuokassa?
2. Miten lapset säätelevät omia ja muiden tunteita?
3. Miten lapset puhuvat tunteista?

Tunteita ilmaistaan vuorovaikutustilanteissa eri tavoin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta halusimme selvittää, mitä tunteita oppilaat kokevat tavallisissa luokkahuonetilanteissa ja miten he ilmaisevat näitä tunteita. Perustunteissa ja niiden ilmaisussa voidaan nähdä kansainvälisesti

yhteneviä piirteitä, mutta tässä tutkimuksessa halusimme saada tietoa juuri tämän luokkayhteisön lasten tunneilmaisun tavoista. Tämä tutkimuskysymys ohjaa myös luokan oppilaiden tunnevuorovaikutuksen tarkkaan kuvailuun, jonka tarkoituksena on antaa lukijalle selkeä kuva siitä, millaista tunnevuorovaikutusta luokassa esiintyy.

Toinen kysymys tarkastelee lasten välistä vuorovaikutusta. Tavoitteenamme oli saada tietoa siitä, miten lapset säätelevät omia tunteitaan vuorovaikutuksessa. Tämän lisäksi halusimme selvittää, miten lapset reagoivat toisten lasten tunteisiin, tai yrittävätkö he vaikuttaa toistensa tunteisiin. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, millaisia sosiaalisia tilanteita tunteet aiheuttavat ja millaisissa tilanteissa tunteita esiintyy. Tämän kysymyksen kautta tunteita siis tarkastellaan yhteisöllisestä, sosiaalisesta näkökulmasta.

Kolmas kysymys keskittyy lasten kognitiivisten taitojen tarkasteluun, johon pyrimme lasten tunnepuheen analysoinnin kautta. Tunteista puhumisen ja niiden analysoinnin taidon nähdään vaativan melko kehittyneitä kognitiivisia kykyjä (Harris 2000, 290). Halusimme tarkastella sitä, miten lapset sanoittavat tunteita, kuvailevat niiden taustoja, ilmenemistä ja mahdollisia seurauksia.

## ***4.2 Tutkimusstrategiset valinnat***

Tämä tutkimus on luonteeltaan etnografiseen kehykseen nojaava laadullinen tapaustutkimus, jossa on piirteitä myös toiminnallisesta opinnäytetyöstä (Vilkkä & Airaksinen 2003). Tässä luvussa esittelemme niitä menetelmällisiä lähtökohtia, jotka ovat ohjanneet tutkimuksen etenemistä. Aluksi esittelemme tutkimusta laadullisena tutkimuksena, jonka jälkeen tarkennamme etnografiseen kehykseen ja tutkimuksen luonteeseen tapaustutkimuksena.

### **4.2.1 Laadullinen tutkimus**

Laadullista tutkimusta voidaan määritellä esimerkiksi aineiston sekä tutkimuksen tarkoituksen mukaan (Patton 2002, 4). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia asioita ja ilmiöitä niiden luonnollisessa ympäristössä pyrkien ymmärtämään ja tulkitsemaan niiden merkitystä (Denzin & Lincoln 2000, 3). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella yhden tietyn yhteisön jäsenten tunnevuorovaikutusta, joten se nähdään luonteeltaan laadullisena. Varto (2005, 34) korostaa laadullisen tutkimuksen tiivistä yhteyttä tutkittavan elämismailmaan, sekä tutkijan osallisuutta kyseisessä elämismailmassa. Näin tutkijan on mahdollista syventyä ja ymmärtää tutkittavan

näkökulmaa (Varto 2005, 34). Vuorovaikutus mahdollistaa tämänkaltaisen tiedon keräämisen, jota tutkija voi tulkita omasta näkökulmastaan. (Metsämuuronen 2006, 86.)

Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessinomaisena kokonaisuutena tutkimuksen eri osa-alueiden muovautuessa tutkimuksen edetessä. Tutkimusprosessi on joustava, ja esimerkiksi tutkimustehtävä saattaa tarkentua ja muuttua tutkimusmatkan varrella. (Kiviniemi 2007, 70–71.) Lopputuloksena on joustavien ja mielikuvituksellisten ratkaisujen kautta saavutettu kokonaisuus, joka palvelee tutkimuksen tarkoitusta (Brewer 2000, 56). Tässä tutkimuksessa prosessin alussa määritellyt kysymykset ohjasivat teorian ja aineiston keräämistä. Kysymykset ja menetelmälliset ratkaisut kuitenkin elivät prosessin aikana ja siten ne saivat lopullisen muotonsa vasta tutkimusprosessin loppupuolella. Myös teorian ja aineiston kertyminen tukivat toisiaan prosessin aikana.

Tämän prosessinomaisuuden vuoksi tutkijan on tärkeä tiedostaa, että hänen tietoisuutensa ja tulkintansa kehittyvät vähitellen tutkimuksen edetessä, ja tutkijan tulee ottaa vastuu tarvittavien muutosten tekemisestä tutkimuksen aikana (Kiviniemi 2007, 74–79). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä onkin käyty paljon pohdintoja objektiivisuuden ja subjektiivisuuden välillä (Eskola & Suoranta 1998, 17). Sen sijaan, että laadullisessa tutkimuksessa pyritäisiin testaamaan jonkinlaista teoriaa, sen tavoitteena on vähitellen käsitteellistää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Tähän prosessiin vaikuttavat vahvasti tutkijan ennakko-oletukset ja teoreettiset näkökulmat. Laadullinen tutkimus on siten vuoropuhelua aineistosta nousevien näkökulmien, teorian ja tutkijan omien lähtökohtien välillä. (Kiviniemi 2007, 74.) Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyykin Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. Tutkijan roolin tunnistaminen ja sen läpinäkyvä kuvaus vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Näitä teemoja käsittelemme tarkemmin tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä luvussa 6.1. Nämä seikat ovat oleellisia kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Seuraavaksi esittelemme tämän tutkimuksen etnografista kehystä.

#### 4.2.2 Etnografinen kehys

Tutkimuksen pyrkiessä tarkkaan kuvaukseen kohteestaan sen voidaan nähdä tavoittelevan tiheää kuvausta tutkittavasta ilmiöstä ja sen kulttuurisista merkityksistä (Eriksson & Koistinen 2005, 11). Tiheä kuvaus (*thick description*) tarkoittaa mahdollisimman tarkkaa ja yksityiskohtaista raportointia ja on osa erityisesti etnografista perinnettä (Geertz 1973). Etnografia pohjautuu antropologiaan eli

alkuperäiskansojen tutkimukseen, ja sillä on historiallinen yhteys myös tapaustutkimukseen (Scott 1996, 143). Etnografian tavoitteena on siis tutkimuskohteena olevan yhteisön tutkiminen ja sen kulttuurin ja toiminnan ymmärtäminen. Tähän pyritään olemalla osana yhteisöä ja sieltä käsin kuvailemalla yhteisön toimintaa. (Brewer 2000, 12-13; Delamont 2004, 207; Gall, Gall & Borg 2007, 501.) Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on tutustua luokkayhteisöön sekä tutkia ja kuvailla tarkasti yhteisön jäsenten tunnevuorovaikutuksen tapoja. Siksi etnografinen lähestymistapa tarjosi luontevan kehyksen tämän tutkimuksen toteutukselle.

Etnografia voidaan määritellä sekä tutkimusprosessiksi että tuotokseksi (Goetz & LeCompte 1984, 3). Etnografiassa keskeistä on sen tavoite ymmärtää ihmisten sosiaalista toimintaa tarkkailemalla heitä ja heidän arkeaan luonnollisessa ympäristössä, sekä keskustelemalla heidän kanssaan (ks. Delamont 2004, 206; Goetz & LeCompte 1984, 3; Brewer 2000, 11). Tässä tutkimuksessa etnografinen kehys näkyy nimenomaan pyrkimyksessä ihmisten sosiaalisen toiminnan havainnointiin ja ymmärtämiseen. Tämän tutkimuksen kohteena on suomalaisen peruskoulun alkuopetuksen luokan oppilaat ja heidän arkinen vuorovaikutuksensa heille luonnollisessa kouluympäristössä. Tutkittavat eivät kuitenkaan ole irrallisia ympäröivästä todellisuudesta, vaan tutkimuksen kohdetta tulee tarkastella myös suhteessa kansalliseen koulujärjestelmään ja suomalaiseen koulutuspolitiikkaan, esimerkiksi opetussuunnitelmaan (ks. Lahelma & Gordon 2007, 17; Strandell 2010, 100).

Etnografiaan kuuluu oleellisena osana myös holistisuus ja tutkittavan ilmiön mahdollisimman laaja hahmottaminen (Eskola & Suoranta 1998, 105; Goetz & LeCompte 1984, 3). Gall ym. (2007, 502) korostavat etnografian kulttuurista näkökulmaa, jolloin etnografian pyrkimyksenä on ymmärtää kokonaisuutena toisiaan täydentäviä kulttuurisia osa-alueita. Tämän tutkimuksen menetelmävalintojen taustalla on tutkimuksen kohteena olevaan yhteisöön ja sen vuorovaikutukseen tutustuminen. Lähestymistapa on etnografisen perinteen mukaan holistinen, vaikka tutkimus tarkentuukin erityisesti tunnevuorovaikutukseen. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevan luokkayhteisön tunnevuorovaikutusta. Sitä tarkastellaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti osana yhteisön sosiaalista kanssakäymistä.

Tutkimuskohteiden ja -ympäristöjen ollessa aina erilaisia, tutkimuksen on mahdollista muotoutua ainutlaatuisesti, ja yksittäiset ratkaisut on tehtävä tilanteen ja kontekstin edellyttämällä tavalla (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 109; Gillham 2000, 1). Etnografian pyrkiessä laajaan, kokonaisvaltaiseen ja perusteelliseen ymmärrykseen sen toteuttaminen on yleensä pitkäkestoinen



prosessi (Eskola & Suoranta 1998, 106; ks. myös Gordon ym. 2007, 43). Tutkimuksemme kenttäjakson pituutta määrittivät kuitenkin tutkimuksen toteutuksen aikataulu sekä tutkimuksen kohteena olevan koulun aikataulut ja toiveet. Näin tutkimuksemme varsinainen kenttävaihe muotoutui kahden viikon pituiseksi intensiiviseksi aineistonkeruujaksoksi, jota esittelemme tarkemmin luvussa 4.3.

#### 4.2.3 Tapaustutkimus

Eskolan ja Suorannan (1998, 61–62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on aina kyse jonkun tietyn tapauksen tutkimuksesta. Tämä laadullinen tutkimus on siten luonteeltaan myös tapaustutkimus, koska se suuntautuu yhden tietyn yhteisön tunnevuorovaikutuksen tutkimiseen (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10). Toisin sanoen tutkimuksessamme keskitytään tutkimuksen kohteena olevan luokan oppilaiden vuorovaikutuksen tapoihin, joita pyritään ymmärtämään havainnoinnin ja läsnäolon kautta. Siten tutkimuksessa on piirteitä niin etnografiasta kuin tapaustutkimuksestakin (ks. Gall ym. 2007, 501). Seuraavaksi käsittelemme tätä tutkimusta tapaustutkimuksena.

Tapaustutkimus on tutkimusstrategia, jonka tavoitteena on laadullisen tutkimuksen perinnettä mukaillen lisätä ymmärrystä jostakin tietystä ilmiöstä tietyssä yhteisössä. (ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10). Gillhamin (2000, 1) mukaan tapauksen ymmärtäminen ja määrittely on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa tapauksena oleva ilmiö esiintyy. Yleensä tapaustutkimuksessa kerätäänkin monipuolinen aineisto, jotta tutkimuksen kohdetta on mahdollista tarkastella perusteellisesti. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Peltola 2007, 111.) Tapaustutkimuksen raportoinnissa Eriksson ja Koistinen (2005, 4) korostavat tutkittavan tapauksen määrittelyn, analysoinnin ja ratkaisun tärkeyttä. Erityisen tärkeää on määritellä ja rajata tutkimuksen kohteena oleva tapaus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2011, 162) sekä sen fokus (Gall ym. 2007, 448). Tässä tutkimuksessa tapauksena on erään eteläsuomalaisen koulun ensimmäisen vuosiluokan oppilaat. Tutkittavana ilmiönä on oppilaiden tavat olla tunteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa, eli ilmaista, käsitellä ja tunnistaa koulun arjessa ilmeneviä tunteita. Tapaustutkimuksessa pyrkimyksenä on usein kuvailla tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Tässä tutkimuksessa pyritäänkin kuvailemaan tarkasti yhteisön toimintaa ja lasten tunnevuorovaikutuksen keinoja ja ilmenemistä ja siten vetämään johtopäätöksiä siitä, millaista tunnevuorovaikutus on tässä kyseisessä alkuopetuksen luokassa.

Teorian merkitys korostuu tapaustutkimuksen kohdalla, koska teoria tukee osaltaan tapaustutkimuksen yleistämistä sekä tutkimuksen pätevyyden tarkastelua. Lisäksi sen voidaan nähdä rakentavan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 38). Teoria on siten tärkeässä roolissa sekä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa (ks. Luku 6.1) että aineiston tulkinnassa. Tapaustutkimuksessa teorian hyödyntämisen tavat ovatkin vaihtelevia (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 38). Toiset tutkijat, kuten Gillham (2000), ovat sitä mieltä, että teoriaa ei tulisi liian tarkasti määritellä ennen aineistonkeruuta. Sen sijaan vasta kontekstin ymmärtäminen aineiston avulla ohjaa sopivien teorioiden löytämiseen. (Gillham 2000, 2.) Toisaalta aiheen tunteminen etukäteen teoreettisesta näkökulmasta saattaa tukea ja ohjata tutkimusta sekä ilmiön ymmärtämistä (Meyer 2001, 331). Tässä tutkimuksessa tapauksen fokus, tunnevuorovaikutus, oli ennalta määritelty. Siksi teoriaan perehtyminen oli tärkeää jo perusteellisen aineistonkeruun toteuttamisen kannalta. Tutkimuksessamme teoria on ohjannut tutkimuskysymysten asettelua, aineistonkeruun suunnittelua sekä analyysia. Teoria on ollut vahvasti tutkimuksen tukena läpi koko tutkimusprosessin ja raportoinnin. Teoriatausta ei kuitenkaan tiukasti ohjaa tutkimuksen etenemistä, vaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimus rakentuu vähitellen tutkijoiden ymmärryksen kasvaessa (ks. esim. Kiviniemi 2007, 70–79).

Kiinnostuksemme oppilaiden vuorovaikutuksen tapoja kohtaan sekä halumme ymmärtää yhteisön toimintaa ohjasivat kohti etnografista perinnettä. Etnografiassa ja tapaustutkimuksessa voidaan kuitenkin nähdä useita yhtymäkohtia, joita ovat esimerkiksi yhden tietyn tutkimuskohteen määrittely, perusteellinen ymmärtäminen ja tarkka kuvailu sekä tutkimuksen kontekstisidonnaisuus. Tämä tutkimus nähdään kuvailevana tapaustutkimuksena, jossa on etnografinen kehys. Etnografia tukee tutkimuksen toteutuksen mahdollisuuksia, ja täydentää tutkimuksemme tapaustutkimuksellisia piirteitä muodostaen tutkimuksesta eheän kokonaisuuden. (ks. esim. Yin 2009, 63.)

#### ***4.3 Aineistoa katsellen ja keskustellen***

Sekä etnografiassa että tapaustutkimuksessa on tyypillistä käyttää useita eri aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159, 168; Gillham 2000, 2; Hammersley & Atkinson 1995, 1; ks. myös Fetterman 2010, 34). Etnografiassa yksi usein käytetty aineistonkeruumenetelmä on osallistuva havainnointi (Delamont 2004), jota käytettiin myös tässä

tutkimuksessa. Havainnoinnin tueksi valitsimme toiminnallisen aineistonkeruumenetelmän, jotta saisimme kattavan ja luotettavan kuvan tutkimuksen kohteesta. Tämä toiminnallinen menetelmä pohjautuu etnografisiin projektiivisiin tekniikoihin (Fetterman 2010) sekä Vilkan ja Airaksisen (2003) toiminnallisen opinnäytetyön malliin. Kuvailimme seuraavaksi aineistonkeruumenetelmiä ja niiden toteutusta. Käsitlemme ensin osallistuvaa havainnointia ja sen jälkeen aineistonkeruunne toiminnallista osuutta eli tunnetuokioita.

#### 4.3.1 Osallistuva havainnointi

Tutkimuksen tarkastellessa oppilaiden käyttäytymistä tarjoaa havainnointi mahdollisuuden tarkastella oppilaiden toimintaa ja vuorovaikutusta reaaliaikaisesti tietyssä ympäristössä ja tilanteessa (ks. esim. Papatheodorou, Luff & Gill 2012). Tässä tutkimuksessa tutkimusaihe, tunnevuorovaikutus, ohjaa havainnointiin aineistonkeruumenetelmänä (ks. esim. Fetterman 2010). Nummenmaan (2010) mukaan tunteet eivät aina ole sanallisesti ilmaistuja. Niitä saatetaan ilmaista muidenkin merkkien, kuten eleiden, ilmeiden ja äänenpainojen kautta. (Nummenmaa 2010, 76–77.) Siksi luokahuonevuorovaikutuksessa esiintyviä tunteita on luontevaa tarkastella havainnoinnin kautta.

Etnografiassa yleisesti käytetty aineistonkeruumenetelmä on osallistuva havainnointi (*participant observation*) (Fetterman 2010, 37; Delamont 2004, 206). Osallistuvalla havainnoinnilla viitataan usein sellaiseen tapaan havainnoida, jossa tutkija on välillä osa yhteisöä ja sen toimintaa ja välillä havainnoi vierestä. Osallistumisen ei siten tarvitse olla jatkuvaa ja aktiivista, vaan välillä tutkija voi tarkkailun ja vuorovaikutuksen avulla pyrkiä ymmärtämään yhteisöä. (Delamont 2004, 206.) Näin tutkijan on mahdollista havainnoida ja kerätä aineistoa tiettyyn teoreettiseen näkökulmaan nojautuen (Eskola & Suoranta 1998, 108). Myös Lappalaisen (2007) näkemyksen mukaan etnografiassa havainnoinnin tavat voivat vaihdella. Tutkija on aina jollain tapaa osallinen tutkimuskohteena olevassa yhteisössä, riippumatta siitä onko hän aktiivinen osallistuja vai sivustaseuraaja (Lappalainen 2007, 113.) Siten tutkija on aina jossain määrin osa havainnoimaansa yhteisöä, ja etnografisesta näkökulmasta katsoen tähän myös pyritään tietoisesti. Myös tässä tutkimuksessa käsitetään havainnoinnin olevan sekä puhdasta tarkkailua että yhteisön toimintaan osallistumista. Pääosin havainnoimme luokkatilanteita sivusta, mutta lapset ottivat meihin myös kontaktia esimerkiksi kertomalla omista asioistaan ja pyytämällä apua. Näin osallistuimme yhteisön toimintaan läsnäolon ja vuorovaikutuksen kautta. Tutkijan asemaa ja roolia luokassa tarkastellaan tarkemmin luotettavuuden yhteydessä luvussa 6.1.

Grönforsin (2001) mukaan havainnoinnin kautta saatu tieto voidaan liittää muita menetelmiä paremmin siihen kontekstiin, jossa aineistoa kerätään, jolloin ymmärrys aiheesta voi tulla syvällisemmäksi. Toisaalta aivan kaikkea ei voi havainnoida, eikä pelkkä tarkkailu välttämättä anna kuvaa siitä, millaisia ilmiöitä yhteisössä vallitsee. Siksi tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus havainnoinnin lomassa, tai esimerkiksi haastattelujen käyttö, on tärkeää, jotta ilmiöiden taustalla olevia asioita voidaan ymmärtää. Lisäksi yhteisön monimuotoisuuden kartoittaminen on usein mahdollista ainoastaan tarkan havainnoinnin kautta. (ks. Grönfors 2001, 127–129; ks. myös Delamont 2004, 206; Brewer 2000, 11.) Aineistoon voikin sisältyä myös epävirallista sisältöä esimerkiksi arkisen vuorovaikutuksen kautta, mutta tärkeintä on kuitenkin tutkittavan ilmiön ymmärtäminen perusteellisesti (Kiviniemi 2007, 78). Siksi etnografiassa on tärkeää kerätä ja tallentaa kaikki aineisto, sekä kirjata tutkimuspäiväkirjaan tutkijan omia havaintoja, tunteita ja kokemuksia (ks. Delamont 2004, 213). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu sijoittuu koulupäiviin, jolloin tarkkailemme yhteisön jäseniä arkisen koulupäivän eri toimissa, esimerkiksi oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailujen aikana. Tämä muistuttaa etnografian sosiologisen perinteen tapoja, jossa tutkija viettää paljon aikaa tutkimuskohteena olevassa yhteisössä, mutta ei asu siellä (ks. Delamont 2004, 206).

#### *Havainnoinnin toteutus*

Havainnoinnin suunnittelu oli tärkeässä roolissa ennen aineistonkeruun aloittamista. Tutkimuksen keskittyessä tunteisiin tuli havainnointi suunnitella huolellisesti, jotta osasimme kiinnittää huomiota erilaisiin tunteiden esittämistapoihin ja meidän oli mahdollista luoda tilanteesta mahdollisimman tarkka ja perusteellinen kuvaus (ks. esim. Nummenmaa 2010). Ymmärryksemme tunnevuorovaikutuksen teoreettisesta taustasta tuki siten aineistonkeruun perusteellisuutta (ks. Meyer 2001, 331). Tämän ymmärryksen pohjalta suunnittelimme havainnointia keskustellen ja laadimme yhdessä havainnointilomakkeen, johon havainnot kirjattiin mahdollisimman tarkasti (ks. Liite 3). Lomakkeella oli erilliset sarakkeet, joihin kirjattiin oppilaan nimi, tunne sekä verbaalinen ja nonverbaalinen ilmaisutapa. Viides sarake oli yleisiä huomioita, tilanteen kuvausta tai muita kommentteja varten. Aineistonkeruun edetessä totesimme lomakkeen hyväksi, ja erityisesti viimeiseen sarakkeeseen tuli useita kommentteja esimerkiksi muiden oppilaiden suhtautumisesta tilanteeseen.

Havainnoidessamme sijoituimme luokkatilan etuosaan eri puolille niin, että näimme mahdollisimman monen oppilaan kasvot. Sijoittautumisella pyrimme siihen, että havainnointi olisi mahdollisimman laajaa ja perusteellista. Lisäksi vaihdoimme paikkaa melko usein, jotta me

molemmat pääsisimme tarkkailemaan oppilaita eri suunnista ja näkemään luokan oppilaat mahdollisimman läheltä. Pyrimme havainnoimaan luokkatilanteita kokonaisuutena ja olemaan tarkkaavaisia oppituntien ajan. Kuitenkin huomiomme kiinnittyi aina yhteen tilanteeseen kerrallaan, jonka pyrimme dokumentoimaan mahdollisimman tarkasti havainnointilomakkeelle. Havainnoinnin aikana huomasimme sen olevan melko intensiivistä, joten pidimme meille tarpeelliset tauot välituntien aikana. Havainnointi keskittyi ensisijaisesti luokkatilanteisiin sisältäen vain muutamia välitunteja ja ruokailutilanteita. Havainnoinnin tueksi suunnittelemamme toiminnallinen ja lapsia osallistava osuus sijoittui havainnointijakson loppupuolelle. Seuraavaksi esittelemme tätä toiminnallista aineistonkeruumenetelmää.

#### 4.3.2 Lapset aineistoa tuottamassa

Pattonin (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun toteutus asettuu usein luonnollisen ja kokeellisen aineistonkeruun välille. Luonnollisella eli naturalistisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimista aidossa, luonnollisessa ympäristössä, jolloin tutkija pyrkii olemaan vaikuttamatta tutkimuskohteeseensa. Kokeellinen tutkimus taas tapahtuu kontrolloidussa ympäristössä. (Patton 2002, 39.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruuta pyritään syventämään käyttämällä naturalistisen tutkimuksen mukaisen havainnoinnin lisäksi myös aktiivista yhteisön toiminnan ohjaamista, jossa on piirteitä kokeellisesta tutkimuksesta (ks. Patton 2002, 39). Vaikka yleensä etnografisessa tutkimuksessa tutkijan ei tulisi vaikuttaa tutkimaansa yhteisöön millään tavalla, jotkut tutkijat ovat käyttäneet harkittua manipulaatiota saadakseen kattavampaa aineistoa (Goetz & LeCompte 1984, 10–11). Samaan ilmiöön viittaa Fetterman (2010) kuvaamalla, että etnografian yhteydessä käytetään joskus projektiivisiä tekniikoita havainnoinnin tukena. Tekniikoiden kautta pyritään herättämään keskustelua ja saamaan tutkittavat reagoimaan jollain tavalla. Tutkijat voivat keksiä erilaisia projektiivisiä tekniikoita, jotka sopivat tutkimuksen tarpeisiin. Tutkija voikin rajattomasti käyttää mielikuvitustaan projektiivisten menetelmien suunnittelussa ja toteutuksessa, kunhan ne palvelevat aineistonkeruuta ja tutkimuksen tarkoitusta. (Fetterman 2010, 59–60.)

Toinen näkökulma toiminnallisuuteen aineistonkeruussa on Vilkan ja Airaksisen (2003) määritelmä *toiminnallisesta opinnäytetyöstä*. Heidän mukaansa toiminnallinen opinnäytetyö mahdollistaa tutkimuksen kohteena olevaan yhteisöön vaikuttamisen. Toiminnallinen opinnäytetyö pyrkii saamaan tietoa tietystä aiheesta tai esimerkiksi toteuttamaan tapahtuman tutkimuskohteessa. Toiminnallinen opinnäytetyö onkin usein ammattikorkeakoulukontekstissa käytetty tapa tuottaa tietoa liittyen käytännön työelämään, jolloin se on prosessina aivan omanlaisensa. Toiminnallinen

opinnäytetyö ei välttämättä pyri muutokseen, vaan sen tavoitteena on saada tietoa tutkimuskohteesta ja esimerkiksi kokemusta ammattialaan liittyvistä käytännön tehtävistä. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun loppuun sijoittuva toiminnallinen jakso voidaan nähdä etnografisena projektiivisena tekniikkana, jonka tavoite on herätellä oppilaita käyttämään niitä tunnevuorovaikutuksen taitoja, joita heillä jo on. Toki samalla toiminnallinen osuus toimii harjoitustilanteena, jolloin lasten taidot saattavat myös kehittyä. Samalla on mahdollista kerätä tietoa yhteisön tunnevuorovaikutuksesta, mikä puolestaan viittaa Vilkan ja Airaksisen (2003) määritelmään toiminnallisesta opinnäytetyöstä. Tässä tutkimuksessa toiminnallinen osuus perustuu Fettermanin (2010) määritelmään etnografian projektiivisista tekniikoista sekä Vilkan ja Airaksisen (2003) määritelmään toiminnallisesta opinnäytetyöstä. Näistä on sovellettu näkemys suunnitellusta, aktiivisesta toiminnasta, jonka tarkoituksena on tehostaa aineistonkeruuta ja saada ohjatun toiminnan kautta tietoa tutkittavan yhteisön vuorovaikutuksesta. Aineistonkeruu sisältää havainnoinnin lisäksi ryhmän ohjausta erilaisten harjoitusten kautta. Yhteisön jäseniä rohkaistaan tunnistamaan ja ilmaisemaan erilaisia tunteita sekä keskustelemaan niistä, jolloin tunnevuorovaikutuksesta voidaan kerätä tärkeää tietoa. Harjoitusten tarkoitus ei siten ole toiminnan muuttaminen tai kehittäminen, vaan niiden avulla pyritään saamaan tutkittava ilmiö yhteisön jäsenissä paremmin esiin. Tässä tutkimuksessa toiminnallisuus voidaan nähdä yhtenä tapaustutkimuksen sisällä käytetyistä menetelmistä, aivan kuten etnografian perinteeseen pohjautuva havainnointikin. Tämän tutkimuksen toiminnalliset osuudet nimettiin ”tunnetuokioiksi”, joiden sisältöjä esitellään tarkemmin seuraavaksi.

### *Tunnetuokiot*

Tunnetuokiot olivat yhden oppitunnin mittaisia ohjaamiamme harjoituksia, joissa kussakin käsiteltiin jotakin tiettyä tunnetta erilaisten harjoitusten ja keskustelun avulla. Tuokioiden perustana toimivat perustunteet (ks. esim. Nummenmaa 2010, 34; Kokkonen & Pulkkinen 1996, 405), joista teemoiksi valitsimme ilon, pelon, surun ja vihan. Harjoitusten suunnittelussa käytimme apuna erilaisia tunnetaitoihin liittyviä oppaita (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014; Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002.), mutta sisällöt suunnittelimme itse. Näin tunnetuokioista muodostui kuuden kerran kokonaisuus, joissa ohjasimme luokkaa itsenäisesti opettajan seurattessa sivusta. Alun tutustumisen ja aiheeseen johdattelun jälkeen jokaisella kerralla käsitelimme jotakin tiettyä tunnetta, ja viimeisellä kerralla pohdimme kokoavasti käsiteltyjä aiheita ja tehtyjä harjoituksia.

Tunteiden käsittelyssä hyödynsimme erilaisia menetelmiä, esimerkiksi liikuntaa ja liikeilmaisua, draamaa sekä kuvallista ilmaisua (ks. Liite 4). Vuorovaikutteinen keskustelu ja lasten omat kertomukset olivat kuitenkin pääroolissa jokaisessa tuokiossa. Keskustelun kautta meidän oli mahdollista saada tietoa lasten tunnevuorovaikutuksesta ja tunnetietoisuudesta (ks. esim. Nummenmaa 2010; Saarni ym, 1998; Harris 2000). Jokainen tuokio koostui yhteisestä aloituksesta, toiminnallisesta osuudesta sekä lopetuksesta. Aloituksen tarkoituksena oli herätellä aiheeseen, sopia yhteisistä säännöistä, ja varmistaa lasten osallistumisen vapaaehtoisuus (ks. Strandell 2010, 97). Toiminnallisen osuuden tarkoitus oli rohkaista lapsia ilmaisemaan tunteita ja keskustelemaan niistä, sekä kertomaan omia kokemuksiaan tunteisiin liittyen. Tuokiot päättyivät yhteiseen lopetukseen, esimerkiksi rauhoittavaan leikkiin.

Tuokioissa erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, että jokaisella lapsella on yhtäläinen mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan. Tämän vuoksi ryhmälle luotiin säännöt tunnetuokioita varten, joissa yhteisesti sovittiin esimerkiksi toisten kunnioittamisesta, kuuntelemisesta ja vuoron antamisesta. Näillä säännöillä pyrittiin toimimaan yhteistyöhön ja tasavertaiseen ilmapiiriin, jossa jokainen voi ja uskaltaa osallistua (ks. esim. Mercer, Wegerif & Dawes 1999, 108; Alexander 2008, 105–108). Me tutkijat toimimme ohjaajina ja annoimme ohjeet toiminnasta, mutta muistutimme myös sääntöjen noudattamisesta tarpeen mukaan. Tuokiot pyrittiin pitämään mukavina hetkinä lapsille, ja heiltä kysyttiin palautetta usein tuokioiden lopuksi. Pääsääntöisesti oppilaat pitivätkin tuokioista ja osallistuivat niihin mielellään. Tuokiot videoitiin, jotta meidän oli mahdollista täysin keskittyä kuuntelemaan ja ohjaamaan lapsia ja voisimme palata tunnetuokioihin analyysivaiheessa.

#### 4.4 Havainnoista oivalluksiin

Tapaustutkimukselle on tyypillistä vahva aineistolähtöisyys (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160), vaikka tulee huomioida laadullisen analyysin olevan myös hyvin riippuvaista tutkijasta (Patton 2015, 521). Laadullisen tutkimuksen analyysin haasteena voidaan pitää suuren aineiston pelkistämistä ja merkittävien asioiden ja asiayhteyksien löytämistä aineistosta (Patton 2015, 521). Tutkijan omien näkökulmien lisäksi tulee huomioida myös muut näkökulmat (Agar 2006, kappaleet 88–93). Tähän liittyen Fetterman (2010, 20–22) määrittelee näkökulmat *emic* ja *etic*. Näistä ensimmäinen viittaa tutkimuskohteen sisäiseen näkökulmaan, ja jälkimmäisellä tarkoitetaan yleisesti tieteen näkökulmaa. Näin ilmiötä voidaan kuvailla emic-tasolla, eli tutkittavan yhteisön tai henkilön näkökulmasta. Sen jälkeen sitä tarkastellaan ja analysoidaan teoreettiseen viitekehykseen peilaten eli etic-tasolla. (Fetterman 2010, 20–22; ks. myös Patton 2015, 521.) Tutkijan tuleekin

pyrkii ymmärtämään yhteisöä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti omat näkökulmansa ja taustaoletuksensa huomioiden, mutta samalla pyrkien ymmärtämään tutkimuskohteen sisäistä maailmaa sekä asettaen kerätyn aineiston laajempaan tieteelliseen kontekstiin. Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksen aineistoa, aineiston analyysiä ja sen vaiheita. Tutkimuksen analyysi pohjautuu aineistoon, mutta se tukeutuu myös teoriaan. Näin analyysi voidaan nähdä teoriaohjaavana sisällönanalyysinä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–119).

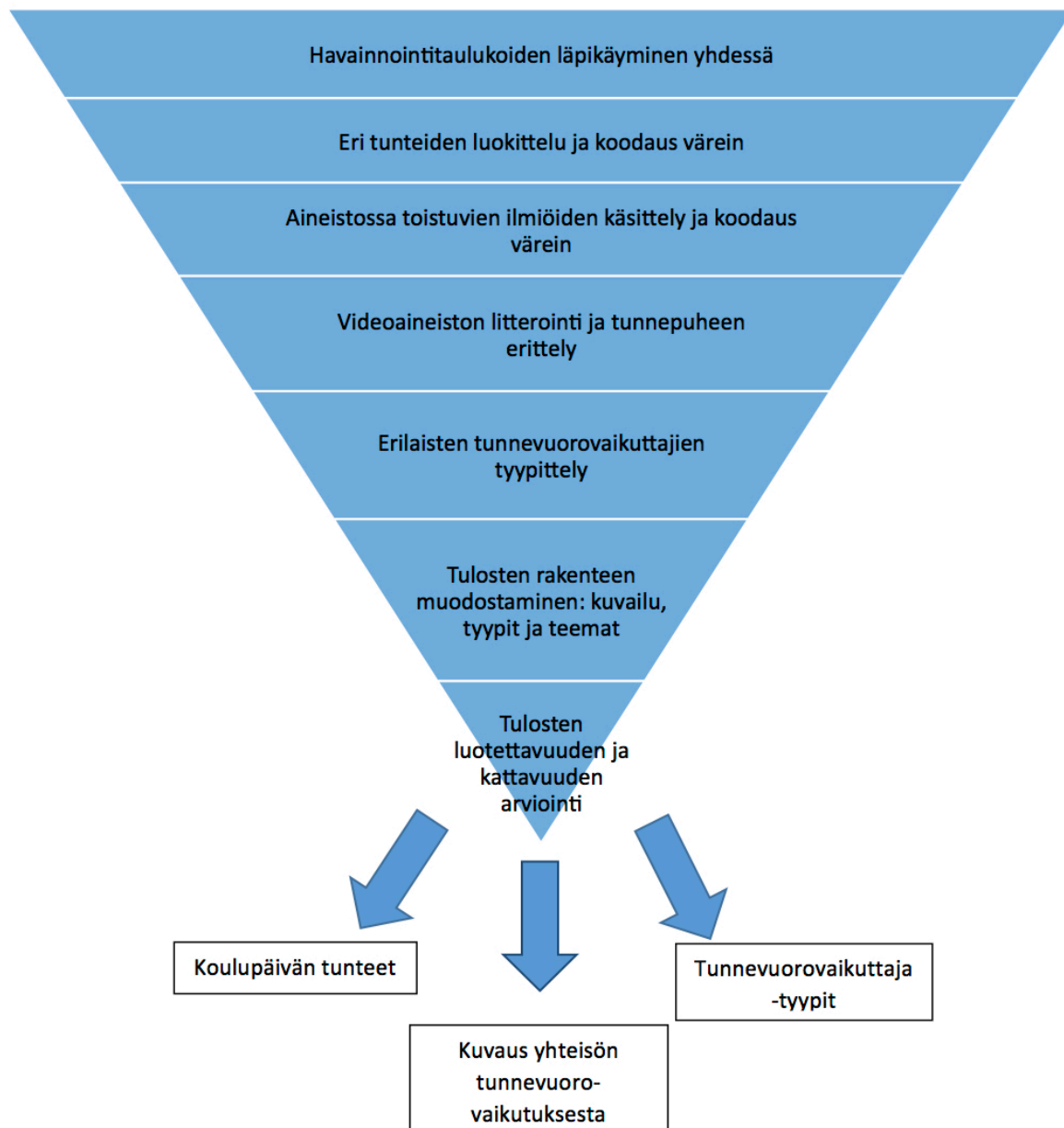
Tutkimuksen aineisto kerättiin erään eteläsuomalaisen koulun ensimmäisessä vuosiluokassa syyskuussa 2016. Aineisto koostui havainnointimuistiinpanoista, videoista, äänitallenteista sekä oppilaiden piirustuksista. Havainnointimuistiinpanoja kertyi puhtaaksikirjoitettuna noin kuusikymmentä sivua havainnointitaulukkoon kirjattuna. Havainnointitaulukkoon kirjattiin oppilaan nimi, oppilaan vuorovaikutuksessa ilmennyt tunne, tilanne, josta havainto kirjoitettiin sekä tunteen nonverbaalinen ja verbaalinen ilmaisu (ks. Nummenmaa 2010, 76–77). Tunnetuokiot videoitiin, josta materiaalia kertyi yhteensä noin viisi tuntia. Tunnetuokiot myös äänitettiin siltä varalta, että videointi epäonnistuu. Tällöin olisi ollut mahdollista käyttää äänitallenteita tunnetuokioiden tarkemmassa analyysissä. Videoinnin ollessa onnistunut nauhoitteiden käyttöön ei kuitenkaan ollut tarvetta. Lisäksi käytössä oli yhdentoista oppilaan piirustukset, jotka lapset tuottivat erään tunnetuokion aikana. Analyysin eteneminen kuvataan aikajärjestyksessä edeten aineistonkeruuvaiheesta tehdyistä havainnoista analyysin loppuvaiheeseen sijoittuvaan tarkempaan tyypittelyyn.

#### 4.4.1 Analyysipolku

Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty analyysimenetelmä. Sen tavoitteena on muodostaa aineistosta tiivis ja selkeä kuvaus, jonka avulla aineistosta on mahdollista tehdä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Tämän tutkimuksen analyysimenetelmä valikoitui tutkimuksen aineiston ja teorian välisen yhteyden sekä sitä ohjaavan tutkimuksen tarkoituksen mukaan teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla alkuopetusikäisten tunnevuorovaikutuksen tapoja, joiden tarkastelussa on tarpeellista käyttää teoriaa tukena. Näin analyysimuoto ei rakennu teorian varaan tai testaa aikaisempia teorioita. Sen sijaan teoriaa käytetään analyysin tukena ja siihen liittyy teoreettisia kytkentöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Tässä tutkimuksessa teoreettinen lukeneisuutemme toimi luontevasti aineiston käsittelyn ja analyysin tukena sekä vahvisti tutkimuksen luotettavuutta (ks. luku 6.1). Tulokset muotoutuivat aineiston pohjalta kuitenkin



teoriaan tukeutuen. Näin päättelyn muoto voidaan nähdä abduktiivisena, jossa aineistolähtöisyyttä ja jo olemassa olevia teoreettisia näkökulmia yhdistellään luovasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Tässä tutkimuksessa aineisto ensin litteroitiin ja sitä pelkistettiin ja luokiteltiin. Osan aineistosta teemoittelimme ja osan tyypittelimme, koska aineiston ja teorian pohjalta ne vaikuttivat luontevilta ja selkeiltä tavoilta esittää tutkimuksen aineisto ja siitä saadut tulokset. Seuraavaksi esittelemme analyysin etenemistä vaihe vaiheelta. Analyysin etenemisen esitämme myös tiivistetysti kuviossa 3.



**KUVIO 3.** Analyysin vaiheittainen eteneminen

Jo aineistonkeruuvaiheessa keskustelimme aineistosta, puhtaaksikirjoitimme ne tietokoneella ja refleктоimme toisillemme sekä tutkimuspäiväkirjaan ajatuksia ja tunteita, joita nousi aineistonkeruun edetessä. Tähän kehottaa myös Kiviniemi (2007), jonka mukaan aineistoa kannattaa käsitellä jo aineistonkeruuvaiheessa. Silloin jo kerätty aineisto voi suunnata aineistonkeruuta niin, että laadukasta aineistoa kertyy riittävästi. Systemaattinen käsittely ja itse analyysi tapahtuu kuitenkin vasta sitten, kun koko aineisto on kerätty. (Kiviniemi 2007, 79.) Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa. Ymmärryksemme jo kertyneestä aineistosta ohjasi sitä, kuinka kauan ja missä tilanteissa aineistoa kerättiin (ks. Luku 6.1) mutta itse analyysi aloitettiin perusteellisesti vasta aineistonkeruun päätyttyä.

Aineiston analyysi alkoi puhtaaksikirjoitettujen havainnointimuistiinpanojen lukemisella ja läpikäymisellä yhdessä. Meistä tuntui luontevalta aloittaa aineiston käsittely luokittelemalla aineisto luokkatilanteissa esiintyneiden tunteiden mukaan. Tulostettuihin havainnointilomakkeisiin kukin tunne väritettiin eri värillä (ks. Taulukko 2), jonka jälkeen eri tunteisiin liittyvät havainnot oli helppo koota erilliseen dokumenttiin.

**TAULUKKO 2.** Värikoodattu havainnointilomake

	Jännitys		Tuli myöhässä tunnille. Otti jännittyneenä ja hätäisesti kirjan, vilkuili nopeasti päätä kääntäen ympärilleen	Häpeä?
Liikunta				
	Innostus, ilo		Pääsivät pariaksi, halusivat ja taputtivat toisiaan	
	Pettymys?		Löi jalkoja käsillään kun frisbee meni korin ohi	
	Ilo <del>happi</del>	"me ollaan saatu jo 6!"	Iloisesti hymyillen kertoi <u>parilleen</u>	
	Iloton, tylsistynyt		Tekeminen laiskaa ja ilotonta, jalat raahaa kävellessä, kädet pään päällä ristissä.	Tuntia kulunut 30 min
	Ilo		Kannusti ja taputti paikallaan hyppien kun oli n vuoro	
	Kateus	"etsä <del>kuoli</del> koko päivää saa olla n kaa!"	Ääni soinniton, laskeva intonaatio, käveli n vierellä	
	Yleisilme hämmästynyt			
	Pettymys	"voi ei!"	Jäi hipassa kiinni, käveli laiskasti selkä kyyryssä kädet roikkuen	
	Ylpeys	yritti saada mua kii, mä tein näin!"	Ryhdytti rinta rottingilla vartalo ojennettuna	
	Häpeä		Hieroi maata jalalla, katsoi alas. Olisi lähtenyt ennen lupaa pois. Lähti kuitenkin reippaana pois	Ope puhutteli

Näin tunteet eriteltiin toisistaan, ja ne kirjattiin analyysiä varten tehtyyn erilliseen taulukkoon. Analyysitaulukossa (Taulukko 3) eriteltiin tunteen lisäksi tilanne, mahdolliset muut tilanteessa ilmenevät tunteet sekä tilanteen sosiaalinen kytkentä, sillä huomasimme aineistoa käsitellessämme sosiaalisen tilanteen olevan usein yhteydessä lapsen tunneilmaisuun.

### TAULUKKO 3.

### TAULUKKO 4. Esimerkki vihaan liittyvien tunteiden luokittelusta analyysitaulukkoon

Sanallinen ilmaisu	Tilanne	Sos. kytkentä	Tunteet
livo: "Sun pitää mennä omalle paikalle" Veikko: "Ei ope tuu vielä" livo: "älä ainakaan tässä meidän pulpettien luona hypi!" Juuso: "Mä kerron opelle, ihan oikeesti!"	ennen tunnin alkua. V häslää ympäri luokkaa, I&J omilla paikoillaan rauhassa	Säännöt/muiden käyttäytymisen sääntely	Ärsyyntyminen
"En tiiä miten mä ennen leikkasin, mut nyt tää on aika vaikeeta. Äh. Tässä puutuu kädet ihan heti" Kulmat kurtussa, kieli suupielessä, suun mutristelu, keskittynyt katse, turhautunut äänensävy	Leikkaaminen	puheli itseksensä/ Saaralle	Turhautuminen
"Höh, miks!" Kädet puuskassa, tuolilla luisuminen alas.	Toiset pääsivät syömään. Toistui kahdesti.		Turhautuminen,
"Älä! ÄÄ! Mää otan ensin." Kulmat kurtussa "Heiii! Tässön solmu!" kulmat kurtussa, pettynyt, ärsyyntynyt äänensävy	langan selvittely	kaksi lasta	turhautuminen

Analyysitaulukointia tehdessämme pohdimme nimeämiämme tunteita, ja sijoittelimme ne laajempiin kategorioihin. Esimerkiksi ärsyyntyminen, turhautuminen ja pettymys sijoitettiin kaikki viha-kategorian alle, koska ne ilmenivät samankaltaisilla tavoilla ja olivat mielestämme vihan eriasteisia ilmenemismuotoja (ks. Taulukko 3). Tätä luokittelua tehdessämme kiinnitimme huomiota useisiin hankalasti määriteltäviin tunteisiin. Näitä olivat esimerkiksi sellaiset tilanteet, joissa tunne muuttuu tietyn tapahtuman aikana, tai jossa tilanne oli selvästi sosiaalinen, eli muiden oppilaiden toiminta ja reagointi vaikutti siihen, miten tilanne etenee. Nämä havainnot merkitsimme omilla koodeillaan. Sininen väri kuvasi tunteen muuttumista tai useampaa yhtäaikaista tunnetta, ja punainen väri tunteen ilmenemistä sosiaalisessa tilanteessa. Samat värikoodit pysyivät sekä käsin tehtävässä luokittelussa että tietokoneen dokumenteissa (ks. Taulukko 3). Näillä koodeilla merkityt havainnot kerättiin vielä molemmat erillisiin dokumentteihin, jotta niihin olisi helppo palata. Keskusteltuamme aineistossa toistuvista teemoista pohdimme tunteita erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tarkemmin. Kerättyämme sosiaaliset tunnevuorovaikutustilanteet yhteen huomasimme

niiden muodostavan selkeän teemakokonaisuuden, jossa oppilaat pyrkivät vaikuttamaan sekä omiin että muiden tunteisiin (ks. luku 5.2.2).

Videoaineiston käsittelimme litteroimalla lasten tunnepuheen sanatarkasti ylös. Tuokioiden aikana lapset kertoivat kokemuksistaan ja kuvailivat, minkälaisissa tilanteissa he ovat kokeneet jotakin tiettyä tunnetta ja miltä tunne fyysisesti tuntuu. Näin tunnetuokiot ja niiden videointi mahdollistivat lasten tuottaman sanallisen kuvailun ja kerronnan tarkemman tarkastelun. Videolta olisi ollut mahdollista tarkastella myös lasten eläytymistä, eleitä ja ilmeitä, mutta aineiston luotettavuuden ja tutkimuksen tarkoituksen vuoksi analysoimme vain videoilla esiintyneen tunnepuheen. Näin rajasimme tutkimuksen aineistosta pois osan ohjaamiemme tunnetuokioiden sisällöstä, sillä ohjauksellamme saatoimme johdatella lapsia tietynlaiseen tunneilmaisuun oman mallimme myötä. Lasten tuottama puhe tunteista oli pääosin heistä lähtöisin, mutta analyysissa huomioimme ja rajasimme ulkopuolelle ne tilanteet, joissa oppilas esimerkiksi toistaa meidän sanojamme. Näin pyrimme siihen, että tulosten kuvauksessa lasten puhe tunteista on aidosti heidän itsensä tuottamaa, vaikkakin tuokioiden aiheiden kautta meidän tutkijoiden herättämää. Tunnepuheesta ja sen tarkastelusta muotoutui tutkimuksemme toinen teemakokonaisuus, joka yhdessä toisten toimintaan puuttumisen kautta kuvailee luokan oppilaiden tunnevuorovaikutuksen tapoja mahdollisimman kattavasti.

Videoaineiston käsittelyn jälkeen keskustelimme ja kokosimme yhteen aineistoista nousseita havaintoja. Aineiston ja havaintojemme pohjalta huomasimme aineistosta löytyvän useita erilaisia tapoja olla tunnevuorovaikutuksessa. Jokaisen lapsen vuorovaikutustavat olivat yksilöllisiä, mutta kuitenkin niistä oli löydettävissä selkeitä yhdistäviä tekijöitä muutamien lasten välillä. Tämän vuoksi luonteva valinta aineiston käsittelyyn oli tyypittely. Tyypit muodostettiin tunnevuorovaikutuksessa esiintyvien yhtenäisten vuorovaikutustapojen pohjalta tehden luokan erilaisista tunnevuorovaikuttajista yleistyksiä eli tyypikuvauksia (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Tämä tyypittelyvaihe sisälsi paljon perustelua ja keskustelua, sillä oppilaiden tunnevuorovaikutuksessa saattoi olla piirteitä monesta eri tyypistä. Kuitenkin erot tyyppien välillä olivat useimmiten hyvin selkeät, ja ne erottuivat toisistaan aineiston perusteella.

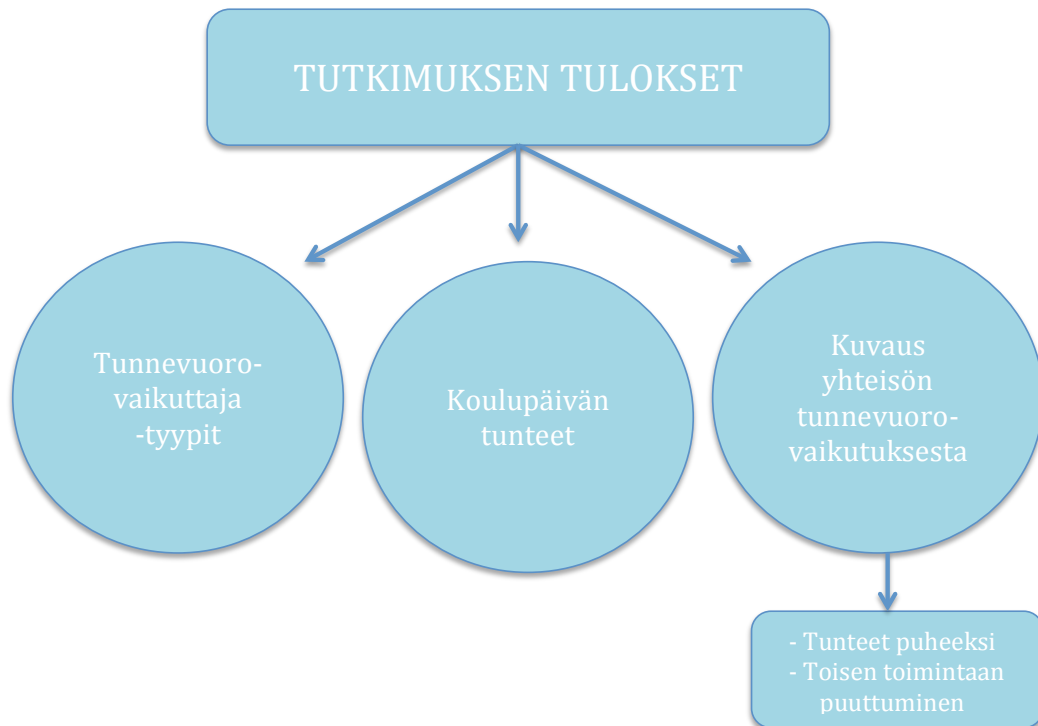
Tämän analyysivaiheen jälkeen tutkimuksen aineistosta nousseet tulokset olivat jo selvästi hahmottuneet, ja tulosten esittelyn rakenne oli muotoutunut. Esittääksemme tulokset mahdollisimman kattavasti jaottelimme tulokset kolmeen osaan. Ensimmäinen osa on tutkimuksen kohteen tunteiden ja tunneilmaisun kuvailua, joka johdattelee lukijan tutkimuskohteessa ilmenevien

tunteiden maailmaan. Tällä pyrimme antamaan lukijalle selkeän ja perusteellisen kuvan yhteisön tunnevuorovaikutuksen tavoista, mikä on tärkeää etnografisessa tutkimuksessa (Eriksson & Koistinen 2005, 11; Geertz 1973). Toinen osa koostuu tunnevuorovaikutustyyppien esittelystä, joka syventää ja tarkentaa kuvausta luokan moninaisesta tunnevuorovaikutuksesta. Nämä kaksi osaa pyrkivät vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kolmas osa vastaa tutkimuskysymyksiin 2 ja 3. Se koostuu kahdesta aineistosta nousseesta teemasta, jotka kuvailevat tarkemmin tapaustutkimuksen kohteena olevan ensimmäisen luokan tunnevuorovaikutusta ryhmän toiminnan ja tunnesäätelyn (tutkimuskysymys 2) sekä tunnetietoisuuden ja tunnepuheen (tutkimuskysymys 3) näkökulmista. Näiden kolmen toisiaan täydentävän osa-alueen avulla pyrimme antamaan lukijalle mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuksen kohteena olevan luokan oppilaiden tunnevuorovaikutuksesta (ks. Patton 2015, 555 viitaten Guba 1978).

## 5 TULOKSET

Lasten tunneilmaisu luokkahuoneessa noudatteli tunteiden yleisiä ilmaisutapoja ja niiden piirteitä. Iloa näyttäytyi lasten tunneilmaisussa selvästi eniten, ja ilon ilmaukset olivat voimakkaita ja kehollisia. Oppilaiden tunnevuorovaikutuksessa oli yhteneviä piirteitä, mutta myös yksilöllisiä eroja oli havaittavissa eri oppilaiden välillä. Näin luokassa esiintyvistä tunnevuorovaikutuksen tavoista oli mahdollista muodostaa erilaisia tyyppikuvauksia. Nämä tyypit kuvaavat tutkimamme luokan tunnevuorovaikutusta elävästi pyrkien havainnollistamaan lukijalle alkuopetusikäisten lasten tunnevuorovaikutuksen tapoja. Luokan tunnevuorovaikutukseen liittyivät vahvasti myös toisen toimintaan puuttuminen ja sääntöjen noudattaminen, jotka näkyivät lasten arkisessa toiminnassa ja keskusteluissa. Ulkoapäin havaittavan tunnevuorovaikutuksen ja käyttäytymisen lisäksi oli mahdollista saada tietoa lasten tunteiden kognitiivisesta puolesta ja empatiasta lasten tunnepuheen tarkastelun kautta. (Ks. Kuvio 4.)

Tulosten esittelyssä edetään yleisen luokan tunnevuorovaikutuksen kuvauksen kautta tiivistettyyn yleistykseen, jota kuvataan tunnevuorovaikutajatyypien kautta. Nämä tyypit kuvaavat tämän tutkimuksen kohteena olevan luokan oppilaiden tunnevuorovaikutuksen erilaisia tapoja. Tyypittelyn jälkeen esitellään kaksi aineistoa vahvasti kuvaavaa teemaa: tunteista puhuminen ja toisen toimintaan puuttuminen. Pyrkimyksenä on esittää kattava kuva tapaustutkimuksen kohteena olevan yhteisön tunnevuorovaikutuksen tavoista ja vetää johtopäätöksiä siitä, miten tunteet näyttäytyvät alkuopetuksessa. Oppilaiden oikeiden nimien tilalla käytetään peitenimiä (Kuula 2011, 215), ja hakasulkeisiin merkityt asiat ovat meidän lisäämiämme tarkennuksia aineisto-otteiden ymmärtämisen helpottamiseksi. Jotakin aineisto-otteita olemme lyhentäneet ja tiivistäneet poistamalla niistä epäolennaisia asioita, esimerkiksi kun muistutimme lapsia toisten kuuntelemisesta tunnetuokion aikana. Nämä kohdat olemme merkinneet kahdella ajatusviivalla merkkinä siitä, että jotain on alkuperäisestä lainauksesta poistettu. Tutkimustulosten esittelyn jälkeen peilaamme niitä kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimukseen (ks. Luku 5.3).



**KUVIO 4.** Tutkimuksen tulokset tiivistetysti

### ***5.1 Koulupäivän tunteet***

Tämän tutkimuksen kohteena olevan luokan koulupäivä sisälsi paljon erilaisia tunteita ja niiden erilaisia ilmenemismuotoja. Toisia tunteita ilmeni paljon enemmän kuin joitakin muita, ja niiden ilmaisutavoista löytyi paljon samankaltaisuuksia eri lasten välillä. Seuraavaksi eritellään luokassa ilmenneitä tunteita ja niiden ilmaisutapoja kasvonilmeiden, kehon liikkeiden sekä äänenkäytön kautta. Samalla kuvaillaan myös niitä asioita, jotka herättivät lapsissa näitä tunteita.



**TAULUKKO 5.** Koulupäivän tunteet

Tunne	Ilme	Liike	Ääni
Ilo	Hymy	juokseminen, hyppely, taputtaminen, konttaus, käsien heiluttelu, jalkojen tuuletus, tanssahtelu, pään keikuttelu, silittely	Lauleskelu, kiljuminen, ”Jes!”, nauru, juttelu kaverille tai itselle Ilon jakaminen (liikkumisen ja sanallistamisen kautta)
Viha	Kulmat kurtussa, suun mutristelu, suupielet alaspäin, kasvolihasten jännittäminen (irvistys, suu puristuu viivaksi)	pois siirtyminen, kädet puuskassa/lantiolla, leuka rinnassa tai pää kallistettu taakse, jalkojen raahaaminen, käsien roikottaminen, ilmaan/itseensä/lattiaan lyöminen, tömistely, hartiat lypsyssä, nykivät liikkeet	sanallistaminen (palaute toiselle), äänensävy (rytmikäs, tavujen korostaminen, aaltoileva, laskeva intonaatio), huokailu, tuhahtukset (höh), huudahdukset (ää, ei), suun päristäminen, huutaminen
Pelko	vakava, tuijotus, kasvojen jännittäminen	Väistäminen, suojautuminen käsillä, olkapäät koholle, jalkojen tärisyttäminen, hypistely, kehon jännittyminen, käsien heiluttelu, säpsähdys	sanoittaminen, huudahdukset, kiljuminen, huutaminen, vaitonaisuus
Hämmästy	kulmat koholla, kulmat puolikurtussa (pohtiva ilme), kulmat kurtussa, silmät ja suu pyöreänä	liike pysähtyy, jännittynyt vartalo, nojautuu eteen/taakse, kurkottelu, ympärilleen vilkuilu (haetaan tukea muista)	äännehdykset (häh, ooh), kysymykset (nouseva intonaatio), epäuskoinen äänensävy (epävarma, laskeva intonaatio), huudahdukset, itseksensä hämmästelä (juttelu)
Inho	kulmat kurtussa, kieli ulkona, irvistys,	Etäännyttäminen, liike itsestä poispäin, ravistelu, hätistely/huitominen, velttoilu	Sanoittaminen (kokemuksen jakaminen), huudahdukset (hyi), äänensävy (laiska, laskeva intonaatio, aaltoilee)
Suru	Kulmat kurtussa	Katse alas, ei voimakkaita ilmeitä	Tilanteesta kertominen aikuiselle, äänensävy kaihoisa

Iloa näkyi koulupäivän aikana paljon. Yleisesti tunnettu hymy oli yleinen tapa ilmaista iloa, mutta yhtä tyypillistä oli ilon voimakas kehollinen ilmaisu erilaisten liikkumistapojen ja käsien liikuttamisen kautta. Lapset ilmaisivat iloa hymyn lisäksi esimerkiksi hyppelemällä ja tanssahtelemalla, sekä heiluttamalla tai taputtamalla käsiä. Lisäksi lapsille oli tärkeää päästä jakamaan ilo kaverin kanssa juttelun, naurun tai yhteisen innokkaan liikehinnän kautta. Kaveria halattiin ilon hetkillä usein, esimerkiksi hyvän kaverin sattuessa samaan ryhmään tai yhteisen onnistumisen jälkeen. Ilon hetkissä kuultiin myös lauleskelua, naurua ja huudahduksia, joista esimerkiksi ”Jes!” oli hyvin yleinen.

Toinen perustunne, viha, näkyi kouluarjessa harvemmin. Vihan eri ilmenemismuodoiksi laskettiin esimerkiksi ärsyyntyminen, turhautuminen ja suuttumus, joita näkyi arjessa jonkin verran. Vihainen lapsi laittoi kulmat kurttuun, saattoi irvistää, ja suupielet menivät mutruun tai kääntyivät alaspäin. Kehollisissa ilmauksissa viha näkyi etääntymisenä, esimerkiksi pois siirtymisenä tai selän kääntämisenä, mikä voidaan tulkita lasten taidokkaana tunte säätelynä. Mikäli tunnetta ilmaistiin aktiivisemmin, viha näyttäytyi voimakkaana käsien asentona, jolloin kädet olivat esimerkiksi puuskassa tai lantiolla. Myös nopeat, voimakkaat liikkeet, esimerkiksi lyöminen, tavaroiden paiskominen tai jalkojen tömistely vahvistivat vihan ilmaisua. Kuitenkaan nämä ilmaisut eivät suuntautuneet toisiin lapsiin, vaan esimerkiksi lyönti saattoi kohdistua ilmaan, pulpettiin tai lattiaan. Välillä joku lapsista näytti ilmaisevan vihaa korostetusti, vaikka tunne ei oikeasti olisi ollutkaan voimakas. Tähän tulkintaan päädyttiin sillä perusteella, että tunne meni hyvin nopeasti ohi, ja saattoi olla vertaisten naurun ja huomion kannustamaa. Erilaiset tuhahtukset, suun päristykset, turhautuneet huokaukset ja huudahdukset, kuten "Höh!", toimivat vihan ilmaisuina äänen avulla. Rytmikäs puhe ja tavujen korostus sekä aaltoileva äänen korkeus ja voimakkuus tulivat myös ilmi niissä tilanteissa, joissa lapset ilmaisivat jonkinasteista vihaa. Yleensä vihan tunteet liittyivät esimerkiksi epäonnistumisiin tehtävässä tai pelitilanteessa, tai epämieluisaan tilanteen muutokseen opettajan ohjeistaessa oppilasta toimimaan toisin.

Pelko oli kolmas perustunteista, ja sen kanssa samaan kategoriaan liitettiin jännitys, säikähdys ja epävarmuus. Pelon tunteita ilmeni luokassa melko vähän aineistonkeruun aikana. Nämä tunteet näyttäytyivät vakavan kasvojen ilmeen, tuijotuksen sekä kasvojen jännittämisen kautta. Pelon kehollisen ilmaisut olivat iloon ja vihaan verrattuna pienempiä. Pelko näkyi esimerkiksi hartioiden jännittämisenä tai pienenä toistuvana liikkeenä, kuten tavaroiden ja vaatteiden hypistelynä tai jalkojen ja käsien levottomana heilutteluna. Joissakin äkillisissä tilanteissa pelko näkyi myös säpsähdyksenä tai nopeana väistämisreaktiona. Pelkoon liittyivät joko vaitonaisuus tai erilaiset huudahdukset, mutta pelon tunnetta myös sanoitettiin sekä itselle että muille. Pelkoon liittyviä tilanteita olivat esimerkiksi uudet tilanteet sekä esiintyminen luokan edessä.

Hämmästyks näyttäytyi luokassa melko usein. Tämä saattaa johtua uudesta ympäristöstä sekä uusista, erilaisista tilanteista joita ensimmäisen luokan syksyyn sisältyi paljon. Kulmakarvojen asennolla viestittiin vahvasti hämmästyksen laatua, esimerkiksi yllättyneenä kulmakarvat olivat koholla, kun taas epäuskoisen oppilaan kulmat painuivat hieman kurttuun. Usein hämmästyntä ilmettä korostettiin myös avaamalla suu ja silmät pyöreiksi. Ilon ja vihan näyttäytyessä hyvin kehollisesti isoinakin liikkeinä, hämmästyks sai lapsen liikkeen pysähtymään ja vartalon

jännittymään. Usein tukea haettiin muilta ihmisiltä, esimerkiksi ympärille vilkuilemalla. Hämmästyneitä äännähdyksiä, kuten “Häh?”, kysymyksiä ja huudahduksia vahvasti entisestään esimerkiksi epäuskoinen äänensävy tai muuttuva äänenkorkeus. Välillä oppilaiden suusta kuului myös itsekseen ihmettelyä ja pohdiskelua. Usein hämmästyks liittyi epävarmuuteen tehtävien tai tilanteiden suhteen, tai johonkin yllättävään tapahtumaan luokan arjessa, kuten luokkapuhelimen soimiseen.

Muita perustunteita luokan arjessa näkyi vähemmän. Surun ja inhon ilmeneminen ei ollut päivittäistä, vaikka molempia havainnointijakson aikana jossain määrin näkyikin. Inho näkyi lasten kasvoilla kulmien kurtistamisena, erilaisina irvistyksinä ja kielen ulos työntämisenä. Tilanteet liittyivät esimerkiksi ruokailuun, roskiin tai eläimen karvoihin. Inhottava asia pyrittiin usein siirtämään itsestä kauemmas, mikä näkyi liikkeenä itsestä poispäin kuten ravisteluna tai huitomisena. Myös koko vartalon veltto kiemurtelu liittyi inhon hetkiin. Inhon kokemus yleensä sanoitettiin korostaen sitä huudahduksella, esimerkiksi “Hyi yök! Ällöö!”, jolloin äänenkorkeus oli usein aaltoileva tai laskeva. Surua näkyi kouluarjessa todella harvoin, ja ne muutamat kerrat, joissa surua ilmeni, olivat hyvin lieviä. Tilanteet liittyivät esimerkiksi koskettavan tilanteen sanoittamiseen, tai haikeuteen mukavan tunnin päättyessä.

Vaikka havainnointi keskittyi perustunteisiin, luokan arjessa nähtiin myös monia muita tunteita. Esimerkiksi ylpeys ja häpeä toistuivat usein, mutta luokan arjessa nähtiin myös satunnaisia kateuden, empatian ja vahingonilon tai halveksunnan ilmaisuja. Ylpeyden tunnetta usein sanoitettiin esimerkiksi kehumalla omaa osaamista, kuvailemalla omaa toimintaa tai esittelemällä omia tavaroita: “Mä oon tehny jo kaikki!”, “Eiks ookki hieno!”. Myös opettajan tai toisen lapsen positiivinen palaute sai ylpeyden tunteen esiin. Ylpeys näkyi kasvoilla usein hymynä ja leuan kohottamisena. Kehollisesti ylpeys näkyi ryhdin suoristumisena, taaksepäin nojautumisena ja esimerkiksi käsien pään taakse laittamisena. Keholliset ylpeyden ilmaisut eivät kuitenkaan olleet usein kovinkaan voimakkaita, ja ilmaisuissa oli suuria eroja eri lasten välillä. Häpeä puolestaan näkyi toiminnan rauhoittumisena, hartioden jännittämisenä ja katseen pois kääntämisenä. Tilanteet liittyivät usein siihen, kun toinen ihminen kommentoi tai pyrki ohjaamaan lapsen toimintaa, esimerkiksi aikuisen puuttuessa häiritsevään toimintaan, tai jos lapsi oli ymmärtänyt ohjeistuksen väärin ja sai siitä palautetta. Joskus omaa toimintaa pyrittiin peittämään kehollisesti tai sanallisesti, esimerkiksi laittamalla kädet työn peitoksi tai kieltämällä toimineensa väärin. Sanallisesti häpeää ei juurikaan ilmaistu ellei aikuinen erikseen pyytänyt lasta pohtimaan, miten olisi voinut toimia toisin. Nämä kaksi tunnetta, ylpeys ja häpeä, voidaan luokitella sosiaalisiksi tunteiksi (ks. Nummenmaa

2010, 36). Nämä tilanteet liittyivätkin aineistossa vahvasti ihmisten välisiin vuorovaikutustilanteisiin, joista ne saivat myös alkunsa.

### 5.1.1 Havainnoijista sanoittajiin – Ekaluokan tunnevuorovaikuttajat

Oppilaiden erilaiset tunnevuorovaikutuksen tavat tyypiteltiin toisistaan erillisiksi tyypikuvauksiksi eli kuvauksiksi erilaisista tunnevuorovaikuttajista. Edellä esitellyt usein toistuvat ja tyypilliset tunteen ilmaisun tavat ovat yksinkertaistettuja ja kokoavat aineistossa esiintyneet tunteet ja niiden ilmaisutavat. Tunteita kuitenkin ilmaistaan arjessa hyvin yksilöllisesti jokaisen tunteen ollessa subjektiivinen kokemus ja sen ilmaisutavan vaihdellessa yksilöiden välillä. Tähän yksilöllisyyteen kiinnitimme huomiota aineistoa tarkastellessamme, ja aineistosta nousi useamman oppilaan samankaltaiset tavat ilmaista tunteita ja reagoida muiden tunteisiin. Oppilaiden tunnevuorovaikutuksen tapoja tarkastelemalla jaottelimme samantyylisten tunnevuorovaikuttajien ilmaisutapoja. Sen jälkeen meidän olin mahdollista ryhmitellä erilaiset tunnevuorovaikuttajat omiin ryhmiinsä ja näin luoda tyypikuvaukset alkuopetuksen luokan tunnevuorovaikuttajatyypeistä. Näiden eri tyyppien kautta meidän on mahdollista rakentaa myös lukijalle elävämpi kuva alkuopetusikäisen lapsen tunnevuorovaikutuksesta ja sen tavoista. On kuitenkin huomioitava, että tyypittelyt ovat yksinkertaistettuja yhdistelmiä eri oppilaiden tunnevuorovaikutuksen tavoista, ja tämän vuoksi luokasta ei välttämättä löydy yhtään oppilasta, jonka tunnevuorovaikutus sopisi puhtaasti vain yhteen tiettyyn tyypikuvaukseen. Oppilaita ei siten voi tunnistaa tyypikuvausten perusteella, koska oppilaan tunnevuorovaikutukseen saattaa sisältyä piirteitä useista eri tyypeistä. Lisäksi tulee huomioida, että yksilön tunneilmaisu voi vaihdella tilanteen ja ympäristön mukaan. Tyypikuvaukset pohjautuvat aineistoon ja kuvaavat tutkimuksen tapauksena olevan luokan tunnevuorovaikutusta elävästi. Kuitenkin ne ovat suuntaa antavia eivätkä ole yleistettävissä kaikkiin alkuopetuksen luokkiin.

#### *Suosittu sopeutuja*

Suosittu sopeutuja ilmaisee tunteitaan hillitysti eivätkä tunteet juurikaan näy arkisessa toiminnassa. Välillä toki nähdään esimerkiksi jännityksen, ilon tai pettymyksen ilmaisuja, jotka kuitenkin ovat hyvin rauhallisia ja hillittyjä. Esimerkiksi uusissa tilanteissa oppilaan toiminnassa näkyy epävarmuus, kun oppilas ei tiedä kuinka tulisi toimia. Kuitenkaan oppilas ei hae tukea tilanteeseen aikuiselta tai vertaisiltaan, vaan jää seuraamaan tapahtumien kulkua sivusta. Välillä epävarmuus näyttäytyy myös tunnesääntöjen noudattamisessa, esimerkiksi vähäisenä vastavuoroisuutena tai

passiivisuutena reagointia vaativissa tilanteissa. Oppilas on kuitenkin pidetty vertaisten keskuudessa, ja saa muilta oppilailta tunnustusta ja kehuja.

#### *Hyväntuulinen havainnoija*

Hyväntuulisen havainnoijan vuorovaikutusta värittää iloisuus ja innokkuus, joita kuitenkin yleensä ilmaistaan melko hillitysti. Positiivinen suhtautuminen näkyy arjessa sekä toverisuhteissa että koulutyöskentelyssä. Oppilaan toiminta näyttäytyy harkitsevaisena, ja vuorovaikutuksen perusteella tunnesäätely onnistuu. Esimerkiksi liikuntatunnilla tunneilmaisut ovat voimakkaampia ja kehollisempia, mikä kertoo oppilaan kyvystä säädellä tunneilmaisua tilanteen mukaan. Rauhallisissa luokkahuonetilanteissa oppilaan tunnevuorovaikutus onkin passiivisempaa.

#### *Yritteliäs ystävä*

Yritteliäs ystävä on edellisiä aktiivisempi tunnevuorovaikuttaja. Tunteet näkyvät arjessa vahvasti, sillä oppilas ilmaisee tunteita samankaltaisesti tilanteesta riippumatta. Tästä voidaan päätellä että oppilas vielä harjoittelee tunnetaitojen soveltamista vuorovaikutustilanteissa. Jonkinasteinen epävarmuus näkyy vuorovaikutuksessa huomion ja hyväksynnän hakemisena vertaisilta, esimerkiksi ilon jakamisena tai jonkin yhdistävän tekijän kuten yhteisen harrastuksen löytämisenä. Välillä oppilas saattaa myös piilottaa omia virheitään tai heikkouksiaan sekä tukea omaa asemaansa kehumalla tai korostamalla omaa toimintaansa. Oppilas osoittaa hellyyttä ja huomioi muita positiivisesti, ja onkin pidetty vertaisryhmässään saaden tukea tunnevuorovaikutukseensa muilta.

#### *Sosiaalistunut sanoittaja*

Sosiaalistunut sanoittaja tietää miten erilaisissa tilanteissa tulee toimia. Oppilas osaa monipuolisesti sanoittaa omia tunteitaan ja arvioida omaa toimintaansa, sekä säädellä tunteitaan tilanteesta riippuen. Vuorovaikutustilanteissa oppilas usein ohjaa myös muiden toimintaa, esimerkiksi muistuttamalla luokan säännöistä tai kommentoimalla muiden toimintaa. Oppilas osaa pääosin soveltaa tunnetaitoja ja on aktiivinen kannustamaan muita. Toki oppilas vielä harjoittelee tunnetaitojen soveltamista, joten joskus vuorovaikutus on negatiivisesti latautunutta ja muiden ohjaaminen saattaa kuulostaa ikävältä. Yleensä oppilas kuitenkin kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan. Hän on pidetty vertaisryhmässään ja hakeutuu luokassa aktiivisesti vuorovaikutukseen muiden kanssa.

### *Touhukas toimija*

Touhukkaan toimijan tunnevuorovaikutusta värittää vahva kehollisuus, voimakas äänenkäyttö ja suuret eleet. Tunnevuorovaikutuksen ollessa voimakasta myös vaihtelut tunteiden välillä ovat hyvin havaittavissa. Oppilas reagoi vahvasti ja nauttii muiden huomiosta, mutta saattaa joissain tilanteissa olla epävarma. Epävarmuus näkyy muiden toiminnan vähättelynä ja itsensä kehumisena, tai uudessa tilanteessa totuttua hillitympänä käyttäytymisenä. Tutussa ympäristössä oppilas kuitenkin ohjaa tunnevuorovaikutustaan hakeakseen huomiota muilta oppilailta, ja usein saakin vahvistusta toiminnalleen muiden naurun tai aplodien kautta. Tunnevuorovaikutus on kuitenkin hyvin positiivisesti värittyä, mikä vaikuttaa hetkellisesti myös luokan ilmapiiriin.

## ***5.2 Puhetta ja puuttumista – kuvaus yhteisön tunnevuorovaikutuksesta***

Tässä luvussa erittelemme tulosten kaksi teemakokonaisuutta, tunteista puhumisen ja toisten toimintaan puuttumisen. Tunnepuheen tarkastelun kautta pyrimme kuvailemaan sitä, millaisia taitoja lapsilla on puhua tunteistaan ja keskustella niistä. Näin saamme tietoa lasten tunteisiin liittyvistä kognitiivisista valmiuksista. Toisena teemana on toisten ihmisten toimintaan puuttuminen, joka väritti vahvasti tutkimuksen kohteena olevan yhteisön tunnevuorovaikutusta. Omien tunteiden säätelyn lisäksi oppilaat pyrkivät vaikuttamaan toisten lasten tunteisiin ja käyttäytymiseen esimerkiksi kommentoimalla, keskustelemalla tai jättämällä toisen ihmisen huomiotta. Näitä teemoja, jotka kuvaavat tämän tutkimuksen kohteena olevan ryhmän tunnevuorovaikutusta, erittelemme tarkemmin seuraavaksi.

### **5.2.1 Tunteet puheeksi**

Vaikka lasten kouluarjessa tunnepuhetta oli melko vähän, oppilaat kykenivät hyvin pohtimaan aiemmin kokemiaan tunteita, refleктоimaan niitä ja kuvailemaan niiden vaikutuksia. Tunnetuokioissa keskustelimme esimerkiksi siitä, mistä tietää olevansa iloinen ja miltä ilo tuntuu. Iloon liitettiin hymyily ja nauraminen, mutta myös kyyneleet, tanssiminen ja hyppiminen. Eräs oppilas kertoo ilon tuntuvan sydämessä. Kysyessämme kaikilta, missä ilo tuntuu, suurin osa asetti käden rinnan tai vatsan alueelle. Pelon tunteen lapset sijoittivat puolestaan rinnan, kaulan tai pään alueelle.

Tuokiossa pohdittiin myös asioita, jotka herättävät erilaisia tunteita. Oppilaat nimesivät ja piirsivät erilaisia asioita, jotka tekevät iloiseksi. Näitä olivat esimerkiksi erilaiset liikunnalliset aktiviteetit,

kuten uiminen ja ratsastus, sekä ystävien kanssa oleminen, lemmikit, lelut ja usein perheen kanssa tapahtuva yhdessä tekeminen, kuten joulu tai mökillä käyminen. Hämmästyttäviä aiheuttavat oppilaiden mukaan esimerkiksi onnettomuudet, teknologia sekä yllätyslahjat. Myös muut odottamattomat asiat koettiin hämmästyttäväiksi: ”Mää hämmästyin ku me ajettiin [paikkakunnalta] pois nii meidän tielle tuli lehmä.” Inhon tunnetta oppilaat kuvailivat sanoilla ”älö” tai ”älöttää”, ja se liitettiin erityisesti hyönteisiin tai esimerkiksi limaisiin etanoihin. Joissain tilanteissa myös toisen ihmisen kosketus saatettiin kokea inhottavana: ”jos joku taputtelee toista naamaan”. Pelko puolestaan oli tunne, jota oppilaat sanoittivat laajemmin. Pelon kokemukset liittyivät painajaisiin, pelottaviin ääniin ja tv-ohjelmiin, ja näihin liittyviä tilanteita oppilaat kuvailivat mielellään ja hyvin tarkasti:

*”Kun mä kerran katoin puhelimest – –, niin ku mä katoin sen niin joku nainen oli menny kylpyammeeseen, mä en muista enää sen nimee, ja se oli ottanu veitsen ja leikkannu käden tuli verta ja sit kun mä lopetin sen ja menin nukkumaan ja sit näin sellasta unta et mä olin siinä, et niinku joku tappo mut siinä.”*

Erityisesti kuvitteelliset hahmot, kuten möröt, toistuivatkin useammassa lasten kertomassa pelon kokemuksessa. Pelko liittyi myös tärkeiden asioiden menetykseen, kuten lemmikin sairauteen tai kuolemaan: ”Mua pelotti sillonku [meidän kissa] oli kipee.” Pelon käsittelyyn oppilailla oli useita vaihtoehtoja. Erityisesti muilta ihmisiltä kuten vanhemmilta tai kavereilta saatu tuki nähtiin tärkeäksi tavaksi käsitellä pelon tunteita. Oppilaiden mukaan pelkoon voi auttaa vanhempien vieressä nukkuminen, ystävien kanssa oleminen ja mukavien asioiden ajatteleminen.

Oppilaat osasivat kuvailla tarkasti sekä omaa toimintaansa tunteen vallitessa, että niitä asioita, joiden kautta tunnetta voisi käsitellä. Esimerkiksi vihan tunteen yhteydessä oppilaat tiedostivat oman toimintansa. Oppilaiden kertomat vihan tunteen aiheuttamat reaktiot olivat fyysisiä, kuten esimerkiksi ovien paiskominen, tavaroiden heittäminen ja sotkeminen. Myös huutaminen ja itkeminen liitettiin vihan tunteisiin: ”Mä meen pillittään ja sit mä huudan ja sit mä paiskon ovia niin että ovi hajoo.” Lapset saattoivat myös tiedostaa vihan ilmauksen seuraukset, sekä tarpeen vanhempien tuesta tunteen käsittelyssä: ”Mä joskus joudun jäähyllä. Juoksen karkuun ja paiskon ovia niin kovaa et isin pitää tulla laittaa mut jäähyllä hetkeks.”

Oppilaat myös tiedostivat, että voimakkaat vihan ilmaisut eivät aina ole oikeanlaisia tai hallittuja. Suuttumisen käsittelyyn oppilailla oli hyviä ehdotuksia, vaikka tilanteiden kuvauksissa tunne näyttäytyikin melko hallitsemattomana. Yhdessä pohdimmekin, onko esimerkiksi tavaroiden

paiskominen järkevää, vai voisiko toimia jollain muulla tavalla. Lapset ehdottivat ratkaisuksi esimerkiksi anteeksi pyytämistä tai nukkumaan menemistä. Myös rauhoittumisen merkityksen lapset tiedostivat, mikä näkyy seuraavassa esimerkissä:

*Tutkija: "Jos vihastuu, niin mitä vois tehdä ennen kun alkaa paiskoo niitä ovia?" –*

*–*

*Paavo: "Että ei tee mitään, on paikallaan iha hiljaa ja rauhoittuu hetken."*

*Tutkija: "Milläs tavalla se rauhoittuminen vois onnistua?"*

*Paavo: "No jos vaikka lukee kirjaa hetken tai sitten leikkii."*

*Iivo: "Tai piirtää."*

Tunnetuokioissa käytettiin hyväksi kuvia ja tarinoita, joista keskustelimme ja joiden kautta lapset pohtivat myös muiden kokemia tunteita. Näin saimme tietoa siitä, miten lapset tunnistavat tunteita muissa ihmisissä, ja miten he voivat niihin reagoida. Oppilaat tunnistivat tunteita ilmeiden perusteella, mutta eivät kuvailleet niitä kovin tarkasti. Sen sijaan heille oli helpompaa samaistua tilanteeseen näyttämällä tunteeseen liittyvä ilme tai ilmaisutapa. Esimerkiksi suru tunnistettiin itkusta, alaspäin painuneesta päästä ja käsien pitämisestä kasvoilla. Vihan ilmaisuun liittyy oppilaiden käsityksissä silmien siristys, suun jännitys ja suupielten kääntyminen alaspäin sekä otsan kurtistuminen. Keskustelun ja tutkijoiden kysymysten kautta oppilaat kuvailivat kulmien kurtistumista seuraavan keskustelun kautta:

*Tutkija: "Mitä muuta tapahtuu kasvoissa?"*

*Veikko: "Kulmakarvat."*

*Tutkija: "Miten ne on?"*

*Veikko: "Näin." (Laittaa kulmat kurttuun käden avulla.)*

*Tutkija: "Kurtussa eikö niin?"*

*Iivo: "Phh just oisin sanonu sen! – Otsa on kurtussa."*

Myös pelko tunnistettiin kirjan hahmon ilmeen perusteella, mutta syitä tunteen tunnistamiselle ei osattu kuvailla kovin tarkasti. Oppilaat kiinnittivät huomiota esimerkiksi avonaiseen suuhun sekä kirjan kuvan mustaan väriin. Toisaalta kaikki oppilaat eivät olleet tunteen tunnistamisesta samaa mieltä.

*Aku: "Minä mietin kyllä että se on hämmästynyt."*

*Tutkija: "Miks?"*

*Aku: "Koska yleensä, kaikilla on yleensä hämmästyneenä tommonen suu tommosena oo, ympyrä."*



Yleisesti hämmästyneisyyteen liitettiin usein pyöreä suu ja suurentuneet silmät, ja oppilaat keksivät useita erilaisia yllättäviä tilanteita, joissa voisi tuntea hämmästyksen tunnetta.

Oppilaiden empatiakykyä oli mahdollista tarkastella sellaisen keskustelun kautta, jossa pohdittiin toisen ihmisen tunteita, niiden aiheuttajia ja sitä, mitä itse voisi tehdä auttaakseen toista. Esimerkiksi vihan yhteydessä keskustelimme siitä, mikä voi saada toisen suuttumaan. Tässä kohdassa oppilaat varmasti peilasivat omia tuntemuksiaan ja kokemuksiaan siihen, miltä toisesta joku tietty tilanne voisi tuntua. Kysyimme lapsilta asioita, jotka voivat saada toisen suuttumaan. Esimerkiksi toisen satuttaminen ja kiusaaminen olivat asioita, joita lapset mainitsivat suuttumusta aiheuttavina tekijöinä. Osa oppilaista koki keskustelun ehkä hieman huvittavana, mikä näkyi naureskeluna, mutta lasten puheessa esiintyi myös aitoja pohdintoja suuttumisen synnystä:

*Juuso: "Vetää säbäpallon suoraan naamaan tahallaan."*

*Iivo: "Hyökkää kimppuun."*

*Veikko: "Kiusaamalla."*

*Alisa: "Suututtaminen."*

*Tutkija: "Sellanen tahallaan suututtaminen niinkö, vai minkälaista suututtamista tarkoitat?"*

*Alisa: "Tahallaan."*

Empatian vaikutuksia omaan käytökseen oppilaat pohtivat esimerkiksi lohduttamisen yhteydessä. Kysyessämme, miten lapsi itse voisi toimia, kun näkee toisen olevan surullinen, he keksivät useita eri vaihtoehtoja. Lasten ideoita toisen lohduttamiseen olivat esimerkiksi toisen huomioiminen sanallisesti kuten kehumalla tai naurattamalla, sekä fyysisesti, esimerkiksi halaamalla tai kutittamalla. Myös lahjojen antaminen ja tavaroiden jakaminen, sekä toisen puolustaminen kiusaamistilanteessa nousivat esiin lasten esimerkeissä.

Empatiaa näyttäytyi myös oppilaiden arkisessa vuorovaikutuksessa. Koululaisten touhuissa sattui törmäyksiä ja vahinkoja, joita saatettiin pahoitella sanallisesti ja kehon viestinnällä. Anteeksipyyntö ja myötätuntoinen ilme, sekä toisen tunteeseen samaistuminen omalla tunteen ilmaisulla kertoivat oppilaan kokemasta empatiasta toista ihmistä kohtaan. Tämänkaltaiset reaktio näkyy seuraavassa esimerkissä:

*Iivo astuu Juuson varpaille.*

*Juuso: "AU!"*

*Iivo katsoo Juusoa myötätuntoisesti, vetää ilmaa hampaiden välistä, irvistää kulmat vähän kurtussa. Kohottaa hartiota ja levittää kädet sivuille.*

Tässä Iivo näyttää myötätuntoaan ja pahoittelee vahinkoa kehollisesti ja ilmein, mutta ei pyydä anteeksi. Seuraavassa esimerkissä puolestaan anteeksipyyntö on konkreettinen ja aito, mikä näkyy Elmerin sinnikkyudessa ja huolestuneessa ilmeessä:

*Elmeri satuttaa Linneaa vahingossa liikuntatunnilla pelin tiimellyksessä.*

*Elmeri: "Anteeks! Linnea! Anteeks!"*

*Elmeri lähtee kulkemaan Linnean perässä kulmat yhteen puristuneena, näyttää huolestuneelta.*

Empatiaa tunnettiin myös eläimiä, esimerkiksi lukkeja kohtaan. Oppilaat pohtivatkin käytävässä ennen erään tunnin alkua, mitä tunnetta käytävässä oleva lukki mahtaa tuntea. Juttelimme lasten kanssa, ja he keskustelun kautta pystyivät samaistumaan lukin asemaan tiedostaen, että pientä luttia varmasti pelottaa isojen ihmisten huutaminen ja tömistely.

*Oppilaat kumartuvat lähelle katsomaan käytävästä löytynyttä luttia, osa kavahtaa taaksepäin ja kiljuu.*

*Linnea: "Ei luttit oo vaarallisia, ne on vaan isoja ja pitkäjalkaisia."*

*Alisa: "Mikähän tunne sillä on?"*

*Tutkija: "Mitäs luulet?"*

*Alisa: "Outo."*

*Tutkija: "Miltä susta tuntuis jos ympärillä olis paljon isoja luttia jotka liikkuu ja kattoo sua?"*

*Alisa: "Sitä varmaan pelottaa."*

*Linnea (kauempaa): "Sitä voi varmaan vähän pelottaa."*

Tämän keskustelun aikana oppilailla oli pohtiva ja kiinnostunut äänensävy. Samassa yhteydessä eräs lapsi huomautti, että eläimiä, myöskään luttia ei saa tappaa, mikä kertoo sekä moraalisääntöjen tietämisestä että empatian tuntemisesta. Tämä havainto sijoittui aineistonkeruujakson loppupuolelle, joten tulee huomioida tunteiden viimeaikainen aktiivinen käsittely. Tilanne kertoo kuitenkin oppilaiden kyvystä asettua toisen asemaan ja valmiuksista keskustella tunteista.

Hyvän käytöksen normit olivat lapsilla tiedossa, vaikka niitä ei aina osattukaan noudattaa. Tämä näkyy "Sitä ei saa sanoa toiselle. Että on ruma [piirustus]. Siitä tulee paha mieli." Tässä sekä muutamissa muissakin vastaavissa tilanteissa oppilas tiedosti, että toisen työn halveksiminen ei tunnu mukavalta ja näytti siten kykynsä tuntea empatiaa. Samanaikaisesti oppilas ei kuitenkaan aina osannut itse noudattaa tätä ohjetta, vaan välillä pyrki vahvistamaan omaa toimintaansa muiden töitä kommentoimalla. Tästä nähdään, että alkuopetusikäiset lapset harjoittelevat aktiivisesti tunnetaitoja

ja toisen asemaan asettumista, vaikka taitojen soveltaminen ei vielä näyttäydykään kaikissa tilanteissa.

### 5.2.2 Toisen toimintaan puuttuminen

Aineistosta nousi vahvasti esille oppilaiden puuttuminen toisten toimintaan. Tämä puuttuminen näyttäytyi sanallisena reagointina toisen oppilaan toimintaan, käyttäytymiseen tai sanoihin, tai näiden huomiotta jättämisenä. Puuttuminen liittyi lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, eikä tilanteessa useinkaan haettu tukea tai ratkaisuja opettajalta. Vaikka tunteet eivät suoraan aiheuttaneet tilannetta, kaikissa näissä tilanteissa näyttäytyi joku tunne, joka vaikutti tilanteen etenemiseen. Lisäksi oppilasryhmässä usein näyttäytyvä tapa jollain lailla puuttua toisen toimintaan saattoi ehkäistä tunteen ilmenemistä tai laannuttaa jo alkanutta tunneprosessia. Esimerkiksi jonkun oppilaan kehuessa itseään tai arvostellessa muita muut oppilaat saattoivat ojentaa kyseistä oppilasta muistuttamalla yhteisistä säännöistä ja hyvistä käytöstavoista:

*Kerttu: "Mä voitan!" (Hymyilee, nostaa leukaa ylös.)*

*Linnea: "Ei tää oo kilpailu."*

— —

*Linnea: "Väritätsä violetin puun?" (Epäuskoinen, halveksiva äänensävy.)*

*Aava: "Saa tehä millaisen haluaa, Linnea!" (Katsoo vakavana Akua ja Linneaa.)*

Vastaava tilanne sääntöjen muistuttamisesta näkyy myös seuraavassa esimerkissä, jossa opettajan poissaolo vaikuttaa siihen, miten osa oppilaista käyttäytyy. Toiset oppilaat pitävät sääntöjen noudattamista tärkeänä, vaikka opettaja ei olekaan paikalla, mutta toiset pitivät sitä hyvänä syynä käyttäytyä sääntöjen vastaisesti. Kuitenkaan meidän tutkijoiden läsnäolo ei ilmeisesti vaikuttanut näiden tilanteiden syntymiseen.

*Iivo: "Sun pitää mennä omalle paikalle."*

*Veikko: "Ei ope tuu vielä."*

*Iivo: "Älä ainakaan tässä meidän pulpettien luona hypi!"*

*Juuso: "Mä kerron opelle, ihan oikeesti!"*

Näissä tilanteissa huomataan, että oppilaat pyrkivät vaikuttamaan toistensa käyttäytymiseen ja ohjaamaan sitä, jolloin aikuisen ei tarvinnut puuttua tilanteisiin. Tilanteissa oppilailla olisi ollut mahdollisuuksia loukkaantua toisen oppilaan sanomisista, jolloin olisi voinut muodostua aikuisen apuakin vaativa riitatilanne. Sen sijaan oppilaat suhtautuivat sekä toisten ikäviin kommentteihin että niihin puuttumiseen melko neutraalisti. Siten koko yhteisö huolehti siitä, että sääntöjä noudatetaan.

Joissain tilanteissa kuitenkin huomattiin, että aikuisen läsnäolo voi vaikuttaa tilanteen muodostumiseen, kuten seuraavassa tilanteessa:

*Paavo hallitsi pelitilannetta innokkuudellaan. Ei meinannut antaa muille vuoroa. Vilkaisi tutkijaa syyllisen näköisenä alkaessaan neuvotella muiden kanssa vuoroista.*

*Paavo: "Iivo saa vetää sit kahdesti jos mää vedän nyt."*

Tässä tilanteessa Paavo ei noudata yhteistä vuorottelun sääntöä, vaan ottaa itselleen muita enemmän vuoroja pelitilanteessa. Tilanteen etenemiseen näytti vaikuttavan kaksi asiaa: muiden oppilaiden suhtautuminen ja tutkijan läsnäolo. Muut oppilaat suhtautuivat tilanteeseen neutraalisti eivätkä lähteneet haastamaan riitaa, vaikka Paavo kohteli heitä epäoikeudenmukaisesti. Lisäksi Paavo vilkaisi vähän kauempana seisovaa tutkijaa ennen kuin alkoi neuvotella vuoroista, joten Paavon tietoisuus aikuisen läsnäolosta saattoi vaikuttaa siihen, että hän tilanteen hallitsemisen sijaan alkaakin neuvotella.

Toisen oppilaan kommentointiin ei kuitenkaan aina reagoitu, tai se ei aina vaikuttanut oppilaan toimintaan. Melko yleinen yhteisössä vallitseva tapa toimia tällaisessa tilanteessa olikin jättää toisen oppilaan kommentti jollain tavalla huomiotta. Näin toisen oppilaan kommenttiin tai ohjeistukseen saatettiin vastata esimerkiksi perustelemalla ääneen omaa toimintaansa:

*Veikko: "Mä en tee tosta tommosta"*

*Alisa: "Voi tehdä mimmosen haluaa."*

*Veikko: "Mä teen tästä tämmösen oikeen näkösen."*

*Alisa: "Meidän puu on tämmönen."*

Toisessa vastaavassa tilanteessa Veikon päristäessä huuliaan ivallisesti ja kysyessä jotakin Alisan piirtämisestä Alisa sivuuttaa hänen halveksivan käytöksensä vain toteamalla "En ymmärrä kysymystäsi". Osa oppilaista sivuutti toisen oppilaan ohjeistuksen tai kommentoinnin toteamalla oman osaamisensa olevan rajallista.

*Veikko: "Sä teet tollain sotkusesti."*

*Juuso: "Niin, en mä osaa paremmin."*

Näin toisen oppilaan kommentti ei vaikuttanut tai muuttanut oppilaan toimintaa, vaan keskustelujen perusteella näillä oppilailla oli vahva käsitys omasta osaamisesta eivätkä he tämän vuoksi loukkaantuneet muiden kommentteista.

Joskus toisen oppilaan halveksunta jätettiin kokonaan huomiotta, jolloin tilanteesta ei muodostunut noloa tilannetta tai riitaa. Tästä hyvä esimerkki on kolmen oppilaan keskustelu Pokémon Go -peleistä:

*Iivo: ”Eksää tiedä mikä on lure?” (Nauraa silmät suurina, hakee katsekontaktia Juusoon.)*

*Aku kuuntelee keskustelua eteenpäin nojautuneena, kiinnostuneena ja jättää kysymyksen huomiotta. Myös Juuso jättää kysymyksen huomiotta ja kertoo Akulle ystävällisesti, mikä lure on.*

Tässä tilanteessa Iivon suhtautuminen oli ivallinen ja halveksiva, ja katsekontaktillaan hän pyrkii hakemaan Juusolta vahvistusta Akun heikompaan asemaan. Juuso ei kuitenkaan lähde ivailuun mukaan, vaan jatkaa keskustelua ystävälliseen sävyyn kertoen Akulle, mistä pelissä on kyse. Näin oppilaan taidokas tunnevuorovaikutus edistää yhteisen keskustelun ja toiminnan sujumista sen sijaan, että oppilaiden välille muodostuisi ristiriitoja tai valtasuhteita.

### 5.3 Tulokset teorian valossa

Koulupäivän aikana ilmenneet tunteet vastasivat aikaisempaa teoreettista tietämystä tunteista ja niiden ilmaisutavoista (ks. esim. Nummenmaa 2010). Esimerkiksi mielihyvä eli ilo näyttäytyi hymynä, ja viha kulmien kurtistamisena. Tunteita ilmaistiin myös kehollisesti sekä äänenpainojen ja sanojen avulla kuten luvussa 5.1 esittelimme. (Ks. Keltikangas-Järvinen 2000, 176–177; Nummenmaa 2010, 82–103.) Perustunteiden lisäksi luokassa ilmeni myös sosiaalisia tunteita, kuten ylpeyttä ja häpeää (ks. Nummenmaa 2010, 36). Tunteiden ilmaisu oli siten tunteiden yleismaailmallisen ilmaisun tapaan tyypillistä. Kuitenkin tarkalla kuvauksella oppilaiden tunteista meidän oli mahdollista kuvailla alkuopetusikäisten lasten tunneilmaisun tapoja sekä määritellä joitakin niiden aiheuttajia kouluarjessa.

Tutkimuksessa näyttäytyneistä tunteista pelko kiinnitti erityisesti huomiomme, koska pelon kokemukset olivat lasten kuvailemissa kertomuksissa vahvoja ja ne herättivät paljon keskustelua. Lasten kertoessa peloistaan niiden syyksi osoittautui usein media, esimerkiksi television tai Internetissä olevien videoiden sisältö. Lapset kertoivat nähneensä materiaalia, joka herätti heissä pelon tunteita ja aiheutti esimerkiksi painajaisia. Media-altistuksella onkin yhteyksiä pelkojen muodostumiseen; Paavonen ym. (2011) kuvailee median näyttävän lapsille sellaisia asioita, joita he eivät kykene itsenäisesti käsittelemään ja ymmärtämään. Nämä asiat saattavat tulla myös lasten uniin, mikä huomattiin myös meidän tutkimuksessamme (ks. Paavonen 2011, 1564). Kasvattajan

olisikin tämän vuoksi tärkeää tiedostaa median moninaiset vaikutukset lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin sekä keskustella lasten median käytöstä niin lasten kuin tarvittaessa huoltajienkin kanssa.

Luokassa tunteita ilmaistiin pääsääntöisesti samankaltaisilla ilmeillä, eleillä ja äänenpainoilla. Kuitenkin tunteiden ilmaisu on yksilöllistä, ja nämä ilmeet ja eleet voivat tulla hyvin eri tavoilla esiin. Tutkimuksen kohteena olevassa luokassa oppilaiden välillä olikin eroja siinä, millaista heidän tunnevuorovaikutuksensa oli, mikä mahdollisti tyyppikuvausten rakentamisen erilaisista tunnevuorovaikuttajista (ks. luku 5.1.1). Tämän havainnon ja analyysin pohjalta pohdimme temperamentin vaikutusta tunnevuorovaikutukseen. Yksilölliseen tunneilmaisuun vaikuttaa esimerkiksi kasvatuksen ja ympäröivän kulttuurin lisäksi ihmisen temperamentti (Keltikangas-Järvinen 2000, 165–167; Nummenmaa 2010, 87). Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan temperamentilla tarkoitetaan ihmisen ominaista tapaa käyttäytyä erilaisissa tilanteissa. Ihmistä saatetaan kuvailla esimerkiksi rauhalliseksi tai vilkkaaksi, ja vastaavia eroja oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen kohteena olevassa luokassa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 39–41). Temperamentin onkin todettu vaikuttavan tunneilmaisuun ja tunteisiin reagointiin vahvasti (Keltikangas-Järvinen 2000, 167; Puttonen 2004). Lasten temperamenttierot voivatkin selittää näitä eroja vuorovaikutuksen tavoissa, joten on todennäköistä, että alkuopetuksen luokasta löytyy hyvin monenlaisia eri tapoja olla tunnevuorovaikutuksessa. Siksi kasvattajan on tärkeää huomioida oppilaiden yksilölliset piirteet, sekä pyrkiä siihen, että temperamentiltaan ja tunneilmaisultaan erilaiset oppilaat oppisivat tulemaan toimeen keskenään ja tekemään yhteistyötä (ks. Keltikangas-Järvinen 2000, 173).

Lasten tunnepuheen kautta meidän oli mahdollista tarkastella heidän taitojaan puhua tunteista ja siten saada tietoa oppilaiden ajattelun taidoista (ks. Ojala 2015, 44). Aikaisemmassa tutkimuksessa kouluiän kehitysvaiheeseen on liitetty lapsen metakognition kehittyminen kielen kehittymisen rinnalla (Ahonen ym. 1998, 169). Tunteiden erittely keskustellen edellyttääkin tiettyjä kognitiivisia valmiuksia, ja ajattelun taitojen on kehityttävä tunnetaitojen edellä (ks. Harris 2000, 290; Elkind 1974, 94). Tässä tutkimuksessa lapsilla oli orastavia tunteiden reflektoinnin taitoja silloin, kun heitä siihen ohjattiin ja kannustettiin. Kuitenkaan tunnepuhetta ei juurikaan esiintynyt luonnollisissa luokahuonetilanteissa, vaan sitä ilmeni kenttäjaksomme aikana lähinnä ohjaamissamme tunnetuokioissa. Tämä havainto on yhtenevä aikaisemman tutkimuksen näkemysten kanssa, joissa kouluikänsä sijoittuva tunnetaitojen kehitys liittyy kognitiivisten taitojen kehitykseen; lapsi esimerkiksi oppii sosiaalisempaa ajattelua ja huomaa omien mielipiteidensä olevan erillisiä muiden

mielipiteistä. (ks. Elkind 1974, 52–55; Piaget 1988, 63.) Oppilaiden puheesta oli pääteltävissä myös alkavaa ymmärrystä toisen asemaan asettumisesta sekä toisen ihmisen tunteiden tunnistamisesta. Ohjattuna oppilaat kykenivät myös pohtimaan syitä, jotka aiheuttivat erilaisia tunteita. Nämä havainnot ovat yhteneviä Harrisin ja Saarnin (1989, 11; ks. myös Garner 2010, 301) näkemyksen kanssa siitä, että kouluiässä lasten tunnetaidot vähitellen kehittyvät syvällisemmiksi. Tässä tutkimuksessa kyseessä oli kuitenkin ensimmäisen vuosiluokan syksy, joten lasten tunnetaitojen syvällinen kehittyminen on vasta melko alussa, vaikkakin toisilla jo hieman pidemmällä.

Tässä tutkimuksessa huomattiin, että oppilaat säätelevät toistensa tunteita ja toimintaa. Joidenkin oppilaiden reagointi vuorovaikutustilanteissa ohjasi tilanteiden etenemistä ja muiden oppilaiden toimintaa. Toisten ihmisten, esimerkiksi tovereiden, tulkinnat ja kuvaukset voivat vahvasti vaikuttaa lapsen sosiaalisen kognition kehittymiseen (Korkiakangas 1995, 200). Pääosin tutkimuksen kohteena olevat oppilaat toimivat yhteisymmärryksessä toistensa kanssa, ja erilaiset tunnevuorovaikutuksen tavat hyväksyttiin ryhmässä. Kouluikänsä sijoittuikin se kehitysvaihe, jossa lapset alkavat oppia sääntöjä, jotka ohjaavat tunneilmaisua (Garner 2010, 301; ks. myös Helkama ym. 1998, 170; Kokkonen 2010, 135; Nummenmaa 2010, 103–104). Emme kuitenkaan voi aineistomme perusteella tietää kaikkia tunneilmaisuuksiin liittyviä piileviä sääntöjä, joita luokan vuorovaikutuskulttuurissa vallitsee. Oppilaat vaikuttivat olevan tietoisia näistä säännöistä sillä tunteita ilmaistiin pääsääntöisesti tilanteeseen sopivalla tavalla. Tämän vuoksi yhteistoiminta oli sujuvaa ja tunteita herättävät ongelmatilanteet ratkesivat helposti ja nopeasti. (Ks. Kokkonen 2010, 19.)

Tutkimuksen kohteena olevan luokan oppilaat olivat hyvin tarkkoja siitä, että sääntöjä noudatetaan (ks. luku 5.2.2). Erityisesti muutama oppilas piti huolta siitä, että he itse ja muutkin noudattavat yhteisiä, joko julki lausuttuja tai piileviä sääntöjä. Tämä ilmiö viittaa Niemistön (1998, 34–38) kuvaamaan ryhmän perustehtävään, jolla tarkoitetaan sitä tehtävää, mihin ryhmä pyrkii toiminnallaan. Luokan oppilaat tietävät sujuvan toiminnan vaativan yhteisten pelisääntöjen noudattamista, ja pyrkivät muita ohjaamalla pitämään ryhmän toiminnan oikeassa suunnassa. Oppilaat esimerkiksi puuttuivat havaitsemaansa epäkohteliaaseen käytökseen tai kiellettyihin toimintatapoihin. Tulee huomioda, että muiden oppilaiden suhtautuminen yksittäiseen lapseen on riippuvainen myös lapsen asemasta ja roolista ryhmässä (Salmivalli 2005, 127). Aineistossa olikin huomattavissa, että tietyt, samat lapset huolehtivat sääntöjen noudattamisesta, kun taas toiset lapset olivat niitä kohtaan välinpitämättömpiä. Lapsen motivaatio noudattaa sääntöjä on kouluiässä usein riippuvainen teon seurauksesta ja siten myös siitä, näkeekö aikuinen kiellettyä toimintaa.

(Ojala 2015, 48, viitaten Kohlberg 1984). Näin esimerkiksi osa oppilaista koki luokassa juoksutuksen hyväksyttävänä, kun opettaja ei ollut paikalla. Toiset oppilaat puolestaan pyrkivät estämään näitä oppilaita käyttäytymästä sääntöjen vastaisesti. Tämä kuvaa kouluikäisen lapsen moraalista kehitystä, jossa lapsi pyrkii toimivaan kanssakäymiseen ja auktoriteettien kunnioittamiseen (Ojala 2015, 48, viitaten Kohlberg 1984). Tästä voidaan päätellä, että oppilaat aktiivisesti harjoittelevat ikätasonsa mukaista sosiaalista toimintaa, jota myös tunteet värittävät vahvasti.



# 6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi rakentuu ensisijaisesti tutkimusraportin johdonmukaisuuden ja perusteellisuuden varaan. Tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena, joten koko raportti, esimerkiksi tutkimuksen tarkoituksen sekä menetelmien esittely ovat tärkeässä roolissa tutkimuksen arvioinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141; ks. myös Kiviniemi 2007, 82–83.) Siksi myös tutkijan asema on merkittävä, sillä tutkimukseen liittyy aina erilaisia tutkijan tekemiä ratkaisuja ja päätöksiä (Eskola & Suoranta 1998, 208). Nämä näkökulmat huomioiden pyrimme tarkkuuteen koko tutkimuksen raportoinnissa ja kuvailemme, miten olemme toteuttaneet tutkimuksen ja millaisia valintoja olemme tehneet. Näin lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja siten arvioida sen luotettavuutta. Tarkka raportointi mahdollistaa myös tutkimuksen toistamisen jossakin toisessa kontekstissa. Jokaisen tapauksen ollessa yksilöllinen tutkimusta ei voi toistaa täysin samanlaisena, mutta tarkka raportointi antaa lukijalle riittävästi välineitä ymmärtää tämän tutkimuksen menetelmiä ja niiden toteutumista. Tässä luvussa esittelemme tutkijan roolia laadullisessa tutkimuksessa sekä omia taustasitoumuksiamme ja ennakko-oletuksiamme, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen taustalla. Käsitlemme myös kahden tutkijan yhteistyötä, luotettavuutta ja eettisyyttä tutkimuksen toteutuksessa.

## 6.1 *Luotettavuus*

### 6.1.1 Tutkijan rooli

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema nousee erittäin keskeiseksi. Oma asemamme tutkijoina korostuu jo aiheen valinnassa ja rajauksessa, koska omat näkemyksemme ja tulkintamme ovat alusta alkaen ohjanneet tutkimuksen etenemistä. (ks. Kiviniemi 2007, 73.) Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan sanotaankin toimivan itse tutkimuksen välineenä (Gordon ym. 2007, 43). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tämä tutkimus on rakentunut tilannesidonnaisesti ja muotoutunut vähitellen matkan varrella. Näitä vaiheita ja tekemiämme ratkaisuja olemme pyrkineet esittelemään ja perustelemaan tarkasti läpi koko tutkimusraportin, sekä kuvailemaan omia kokemuksiamme tutkimukseen liittyen (ks. Gordon ym. 2007, 43; Kiviniemi 2007, 71–73;

Lappalainen 2007, 13; Delamont 2004, 212; Goetz & LeCompte 1984, 9.) Sekä teoreettiset näkökulmat että kasvava ymmärryksemme tutkimusaiheesta ovat olleet tutkimuksellisten valintojen tekemisen tukena. Tärkeää onkin, että tutkija on tietoinen oman ajattelunsa kehittämisestä tutkimuksen edetessä. Raportoinnissa olemmekin pyrkineet siihen, että valintamme ovat läpinäkyviä, ja oma kasvumme tutkijoina ja kasvatuksen ammattilaisina välittyvät myös lukijalle. (Ks. Kiviniemi 2007, 70–73.)

Tutkijan näkökulman lisäksi tutkimuksessa on huomioitava myös tutkittavien ja laajemman tieteellisen tason näkökulmat. Tutkimuskenttä on sosiaalinen ympäristö, jossa jokainen yksilö, sekä tutkija että tutkittava, on erillinen fyysinen ja emotionaalinen itsensä (Coffey 1999, 7). Siksi on tarpeellista huomioida myös tutkittavien yksilölliset persoonat ja näkökulmat (ks. Agar 2006, kappaleet 88-93; Goetz & LeCompte 1984, 9). Myös kouluympäristö on erityinen tutkimusympäristö, koska koulun toiminta perustuu moniin erilaisiin säädöksiin. Siksi koulussa toteutettava etnografinen tutkimus heijastaa yhteiskunnallisia odotuksia ja kansallista koulutuspolitiikkaa. Vaikka tämä tutkimus fokusoiuukin yhteen tiettyyn luokkayhteisöön, tulee huomioida myös kouluinstituution konteksti. Tutkimuksessa havainnoidaan ja tallennetaan yhteisön jäsenten toimintaa heidän luonnollisessa toimintaympäristössään. (ks. Lahelma & Gordon 2007, 17.) Tutkimuksemme kohteena olevat lapset eivät siis ole irrallisia muusta todellisuudesta, vaan jokainen heistä tuo koululuokkaan mukanaan omat taustansa ja kokemuksensa (ks. Strandell 2010, 100). Omiin lähtökohtiimme peilaten pyrimmekin ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuksen kohteena olevan luokan lapsia ja heidän tunteitaan. Tämä tutun ja tuntemattoman välillä tasapainoilu onkin tyypillistä etnografiselle tutkimukselle. Sekä aineistonkeruuvaiheessa että tutkimuksen kirjoitusprosessin aikana koimme roolimme moninaiseksi, koska pyrimme samanaikaisesti olemaan osa tutkimuksen kohteena olevaa yhteisöä, mutta silti suhtautumaan siihen kuten ulkopuolinen tarkkailija. (ks. Coffey 1999, 22–23.) Tässä kaksoisroolissa toimiminen onnistuu parhaiten omasta persoonasta käsin (Grönfors 2001, 126). Meidän molempien persoonat ovatkin olleet vahvasti mukana tässä tutkimusprosessista, ja olemme hyödyntäneet roolejamme sekä tutkijoina että ihmisinä tutkimuksen toteutuksessa (ks. Grönfors 2001, 125–126).

Kolmas tutkimuksellinen taso on tieteen näkökulma eli tutkimuksen asettuminen laajempaan tieteelliseen kontekstiin (ks. Fetterman 2010, 22). Ymmärryksemme tutkimusaiheen teoreettisista taustoista ovatkin olleet ohjaamassa tutkimuksen toteutusta, ja myös tulosten esittely ja pohdinta on liitetty laajempaan teoreettiseen kontekstiin. Näin tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida suhteessa muuhun tunnetutkimukseen. Tutkijan rooli korostuu laadullisessa tutkimuksessa

sekä tutkimuksellisten ratkaisujen tekijänä että tutkimuksen kohteen ja teoreettisen taustan ymmärtäjänä. Näistä seikoista johtuen erittelemme omia taustojamme suhteessa tähän tutkimukseen. Näin lukijan on mahdollista ymmärtää, millaiset ihmiset arvoineen, kokemuksineen ja asenteineen ovat olleet toteuttamassa tätä tutkimusta. Seuraavaksi tarkastelemme tutkijan roolia tämän tutkimuksen toteutuksessa ja erittelemme todellisuuden-, tiedon- ja ihmiskäsitystämme suhteessa tämän tutkimuksen toteuttamiseen.

### 6.1.2 Tutkijoiden taustasitoumukset

Tutkijan todellisuus- ja ihmiskäsitykset ohjaavat laadullisen tutkimuksen rakentumista (Syrjäläinen 1994, 77). Syrjäläisen (1994) mukaan etnografisessa tutkimuksessa huomioidaan ihmisen kokemuserustainen tietämys maailmasta, ja ihminen nähdään aktiivisena, tavoitteellisena toimijana. Etnografiassa korostetaan myös ihmisen kykyä tuntea, suunnitella ja laittaa asioita arvojärjestykseen. Tärkeään rooliin nousevat myös vuorovaikutus ja kieli ajattelun ja ymmärryksen välineenä. (Syrjäläinen 1994, 77.) Syrjäläisen (1994) kuvailemaa ihmiskäsitystä mukaillen tässä tutkimuksessa ihminen nähdään itsenäisenä, aktiivisena toimijana, jonka elämässä vuorovaikutuksella on suuri merkitys tiedon ja ihmissuhteiden rakentamisessa. Samankaltainen ihmiskäsitys on pohjana myös meidän lapsikäsittelemme. Alasen (2009) mukaan nykylapsuus on hyvin institutionalisoitunut, ja lapsuus nähdään niin kehittymisen ja kasvun kuin myös yhteiskuntaan sosiaalistumisen aikana. Kuitenkin eri toimintaympäristöissä ja sosiaalistuessaan erilaisiin yhteisöihin näemme lapsen aktiivisena toimijana, joka ajattelee ja toimii itsenäisesti. Vaikka lapsi on aktiivinen toimija, turvallinen kasvu ja kehitys vaatii aikuisen ohjausta ja tukea. (Ks. esim. Alanen 2009.) Etnografinen lähestymistapa mahdollistaakin lapsen näkemisen aktiivisena ja kykenevänä informanttina sekä oman elämänsä tulkkina, mahdollistaen lapsen elämän tutkimisen lapsen näkökulmasta (James 2001, 259).

Samankaltaiseen ihmis- ja lapsikäsitteeseen perustuu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 15–16), joka korostaa lapsen osallisuuden kokemusta osana yhteisöä sekä lapsen yksilöllisyyttä. Myös eettiset valinnat, käsitys oikeasta ja väärästä, sekä toisten huomioonottaminen ovat seikkoja jotka nousevat opetussuunnitelman arvopohjassa esiin (OPH 2014, 15–16). Tulevina opettajina korostamme kasvatuksen eettistä ja sosiaalista ulottuvuutta, arvostamme opettajan empaattista ja myönteistä suhtautumista lapsiin, sekä näemme itsenäiseen vastuuseen kasvamisen eräänä kasvatuksen tärkeistä tavoitteista (ks. Patrikainen 1999, 133). Tätä

ihmiskäsitystä kutsutaan opettajuuden humanistiseksi ihmiskäsitykseksi (Patrikainen 1999, 133), joka täydentää etnografiseen näkökulmaan perustuvaa käsitystämme ihmisestä (ks. Syrjäläinen 1994, 77). Edellä esitellyt käsityksemme ihmisestä ja lapsesta vaikuttavat tämän tutkimuksen toteutukseen eli taustateorian valintaan, aineistonkeruun suunnitteluun ja toteutukseen sekä tulkintaan. Tutkimuksessa keskitymme nimenomaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja tunnetuokioiden kautta pyrimme antamaan tilaa lapsen aktiiviselle toimijuudelle. Nämä näkökulmat huomioimme myös aineiston tulkinnassa ja esittelyssä. Samanaikaisesti tavoitteenamme on huomioida eettiset näkökulmat suhteessa lapsiin tutkimuskohteena, joita esittelemme tarkemmin luvussa 6.2.

Tässä tutkimuksessa todellisuutta tarkastellaan konstruktivistisen ontologian näkökulmasta. Ontologialla tarkoitetaan tutkijan käsityksiä siitä, miten ihminen ja todellisuus ovat olemassa (Syrjäläinen 1994, 77). Konstruktivistisen näkemyksen mukaan ympäröivän todellisuuden nähdään olevan olemassa riippumatta yksilöstä, mutta todellisuutta kuitenkin tulkitaan ja ymmärretään suhteessa sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiin. Siten todellisuutta tuotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tässä tutkimuksessa huomioidaan yksilön läsnäolon ja vuorovaikutuksen vaikutus todellisuuden rakentumiseen ja ymmärtämiseen, vaikka todellisuus nähdään myös itsenäisesti olemassa olevana. (ks. Siljander 2014, 172.) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen soveltuu myös etnografiseen konteksti- ja näkökulmasidonnaiseen lähestymistapaan. Tämän tutkimuksen aihe, tunnevuorovaikutus, perustuu tähän ontologiaan, koska tunteita tarkastellaan nimenomaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstissa.

Tutkijan ontologinen ja teoreettinen ymmärrys luovat pohjan tutkimuksen epistemologisille taustasitoumuksille, jotka siten vaikuttavat tutkimuksen rakentumiseen (Denzin & Lincoln 2000, 18). Epistemologialla tarkoitetaan tutkijan ymmärrystä tiedon luonteesta. Etnografian tavoite on yleensä tiedon lisääminen inhimillisen ymmärryksen kautta, ja se on aina subjektiivisesti ja arvosidonnaisesti rakentunutta. Tutkijan ja tutkittavan kokemusmaailmat, kulttuuri ja sosiaalinen ympäristö ovat myös tärkeässä roolissa. Etnografinen tieto ei pyri ennustamaan tai yleistämään. Siten yhtä ainoaa totuutta ei on tarkoituskaan löytää, vaan etnografinen tutkimus on ennemminkin ymmärtävää ja kuvailevaa. (Syrjäläinen 1994, 77–78.) Syrjäläisen (1994) näkemystä mukaillen myös tässä tutkimuksessa tieto nähdään kontekstuaalisesti ja sosiaalisesti, tietyssä ajassa ja paikassa vuorovaikutuksen kautta rakennettuna. Ensinnäkin tunteiden ilmaisu, tulkinta ja niiden vaikutukset rakentuvat yhteisössä vuorovaikutuksen kautta. Lisäksi, tutkimuksen ollessa kahden tutkijan yhteinen tuotos, tutkimuksessa muodostuva tieto on yhteisen vuorovaikutteisen prosessin tulosta ja

siten luonteeltaan konstruktivistista. Kuvailun, tulkinnan ja ymmärtämisen kautta pyritään kehittämään sekä tutkijoiden että lukijoiden ymmärrystä tutkimusaiheesta.

### 6.1.3 Kahden tutkijan yhteistyö

Usean tutkijan käyttäminen voi parhaimmillaan auttaa tutkimusprosessin onnistumisessa ja luotettavan tutkimuksen rakentamisessa. Aarnos (2001) huomioi kahden havainnoijan helpottavan aineistonkeruuta ja sen uskottavuutta, kun kaksi tutkijaa tarkkailee samaa asiaa ja siten aineistosta tulee johdonmukaisempi. Yhteinen keskustelu auttaa myös aineiston ymmärtämisessä ja tulkinnassa. (Aarnos 2001, 146.) Yhdessä tehtävä tutkimus voi siten olla syvällisempi ja luotettavampi kuin yksin tehty. Vaikka kaksi tutkijaa vahvistaa ja tukee tutkijan asemaa, kaksikaan tutkijaa ei voi havainnoida aivan kaikkea mitä luokkahuoneessa tapahtuu (ks. esim. Gordon ym. 2007, 43). Siten kahden tutkijan yhteistyö ei poista täysin laadullisen tutkimuksen subjektiivisuutta, vaan molempien tutkijoiden lähtökohdat ja huomion suuntautuminen vaikuttavat myös tämän tutkimuksen luotettavuuteen. Subjektiivisuus nähdään kuitenkin luonnollisena osana laadullista tutkimusta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 135), ja sen haasteisiin on pyritty vastaamaan esittelemällä tutkijoiden taustat ja ennakko-oletukset, sekä raportoimalla tutkimuksen kulku mahdollisimman perusteellisesti.

Tutkimuksen tekeminen parityönä vaatii erityistä yhteistyötä, joka on tutkimuksen teon äärellä jatkuvaa perustelua ja analysoimista. (ks. esim. Gordon ym. 2007, 43) Erityishuomiota on kiinnitettävä yhdessä työskentelyyn silloin, kun tutkimusta tehdään yhteistyössä. Tutkijat ovat keskinäisesti riippuvaisia toisistaan, mikä täytyy ottaa huomioon esimerkiksi tavoitteenasettelussa ja aikataulutuksessa. Siksi hyvä suunnittelu on tärkeää, jotta tutkijoiden välillä vallitsee yhteisymmärrys. (Gall ym. 2007, 49.) Gordon ym. (2007) määrittelevät oman kuuden tutkijan tutkimusprosessinsa yhteistyötä käsitteellä kollektiivinen etnografia. Yhteistyössä korostuvat paitsi keskustelun merkitys tutkimuksellisiin valintoihin liittyen, myös tunteiden jakaminen sekä erimielisyyksien käsittely tasa-arvoperiaatteiden mukaan. (Gordon ym. 2007, 45–47.) Mikäli tutkijat ovat sitoutuneita tutkimukseen ja tottuneita tekemään yhteistyötä, myös erimielisyyksiä voi ilmetä vähemmän (ks. Gordon ym. 2007).

Meille jatkuva vuorovaikutus, tutkimuksellisiin ratkaisuihin liittyvä pohdinta ja avoin, keskusteleva ilmapiiri toimivat tärkeänä osana tutkimusprosessia. Koska tunnemme toisemme hyvin opiskelujen kautta ja olemme tehneet useita projekteja ja esimerkiksi opetusharjoittelun yhdessä, myös pro

Gradu -tutkielman tekeminen yhdessä oli luonteva ratkaisu. Kantavina voimina tämän ratkaisun muodostumisessa olivat molemminpuolinen luottamus yhteistyön sujuvuuteen ja onnistumiseen, sekä yhteinen kiinnostus vuorovaikutusta, tunnetaitoja ja alkuopetusta kohtaan. Parhaaksi työskentelytavaksi muotoutuivat yhteiset tapaamiset, joiden aikana tutkimustekstiä tuotettiin sekä itsenäisesti että vuorovaikutteisesti keskustellen. Tapaamiset mahdollistivat välittömän ajatustenvaihdon erilaisista tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista. Myös merkitysneuvottelut teoreettisesta taustasta ja tutkimuksen rakentumisesta auttoivat meitä molempia selkeyttämään ajatuksiamme ja siten rakentamaan syvällisempää ymmärrystä aiheesta. Myös tutkimuksen menetelmällisiin näkökulmiin yhteinen keskustelu toi varmuutta, koska jokaisen työvaiheen määrittely vaati jatkuvaa neuvottelua ja perustelua itselle ja toiselle. Meille oli tärkeää, että jokainen tutkimukseen liittyvä ratkaisu tehdään yhteisymmärryksessä, perustellen ja toista kunnioittaen. Koemme näin, että parityöskentely on auttanut meitä kohti perusteellisempaa ymmärrystä tutkimuksen teosta, kuin mihin olisimme itsenäisessä työskentelyssä päätyneet. Jatkuva neuvottelu ja ratkaisujen tekeminen yhteisymmärryksessä ovat siten tärkeitä seikkoja parityöskelyn sekä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Vaikka työskentelimme yhdessä ja yhteisymmärryksessä, tutkimusprosessissa on ollut mukana kaksi erillistä ihmistä omine tunteineen, taustoineen ja näkemyksineen. Siksi esittelemme tässä molemmat tutkijat lyhyesti. Näin lukijan on mahdollista tavoittaa ne taustat, joiden varaan me tutkijat rakennamme olettamuksia ja ymmärrystä tutkimusaiheesta. Minun, Saaran, kokemuksiini kasvatuksesta perustuvat luokanopettajakoulutuksen lisäksi englannin aineenopettajakoulutukseen. Opintojeni aikana olen saanut rauhassa pohtia omaa käsitystäni oppimisesta ja opettamisesta. Näen itseni keskeneräisenä ja ikuisena oppijana, jota jokainen kokemus vie kohti syvällisempää ymmärrystä opettajuudesta. Käsitykseni ihmisestä ja oppilaasta perustuvat kristilliseen arvomaailmaan sekä humanistiseen ihmiskäsitykseen (ks. Patrikainen 1999, 133). Kandidaatintutkielmassani tutustuin tarkemmin osallistavaan kasvatukseen (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Tutkielman kautta käsitykseni ihmisten yksilöllisyydestä osana kouluyhteisöä syveni, ja pyrin näkemään jokaisen ihmisen arvokkaana omana itsenään. Kandidaatintutkielman ja harjoittelujen kautta kiinnostuin erityisesti koulupolun alkuvaiheen tukemisesta. Tulevana opettajana näen tärkeimmiksi tehtävikseni oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisen sekä pyrkimyksen kehittyä tässä työssä. Marilla puolestaan on luokanopettajakoulutuksen taustalla vuosi varhaiskasvatuksen opintoja. Tämä on rakentanut vahvaa näkemystä yksilön kehityksestä ja yksilöllisyydestä, joten näen ihmiset humanistisen ihmiskäsityksen (ks. Patrikainen 1999, 133) mukaisesti tahtovina, luovina ja pohjimmiltaan hyvinä yksilöinä. Luontevasti kiinnostukseni

alkuopetusta kohtaan nousee aiemmista varhaiskasvatuksen opinnoista sekä esi- ja alkuopetukseen erikoistumisessa. Pienet lapset ja heidän elämismaailmansa tavoittaminen opetuksessa kiehtoo minua erityisesti. Harjoittelujen sekä useiden sijaisuuksien myötä kiinnostus vuorovaikutus- ja tunnetaitoja kohtaan on kasvanut, kun olen nähnyt miten näiden taitojen aktiivinen harjoittelu näkyi oppilaissa ja heidän kaikessa toiminnassaan.

#### 6.1.4 Ennakko-oletukset

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan tulee määritellä omat ennakko-oletuksensa tutkimusaiheeseen liittyen (Goetz & LeCompte 1984, 9). Tässä tutkimuksessa aiheen valintaa ja tutkimuksen suunnittelua ohjasivat vahvasti oma mielenkiintomme niin alkuopetusta kuin lasten välistä vuorovaikutusta kohtaan. Tutkimuksen aiheen valintaa ohjasi myös opintojen aikana esimerkiksi harjoittelun ja opinnäytteiden kautta herännyt kiinnostus lasten vuorovaikutusta ja tunnetaitoja kohtaan. Aiheenvalinnassa ensisijaisen tärkeänä pidimme sitä, että tutkimuksemme aihe tukisi ammatillista kasvuamme kohti opettajuutta, jolloin saisimme käytännön välineitä ja kokemusta lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen havainnoinnista ja tukemisesta. Ajankohtaiseksi aihe muodostuu myös uuden opetussuunnitelman (ks. OPH 2014) kautta, jossa tunteiden ja vuorovaikutuksen merkitys koko koulukontekstissa korostuu aiempaa enemmän. Teoriaan tutustuttuamme aihe tarkentui nimenomaan tunteisiin niiden vaikuttaessa oppimisen lisäksi myös yksilön ja yhteisön hyvinvointiin (ks. esim. Weare 2004, 13; Bowman ym. 2001, 307). Meille tulevana opettajina tunnetaitojen ja tunneilmapiirin huomioiminen nouseekin tärkeäksi erityisesti ryhmäytymisen ja oppilaan yksilöllisen tukemisen näkökulmista. Halusimme tutkia koulunsa aloittavien lasten tapoja ja kykyjä tunnistaa ja käsitellä tunteitaan. Näin kiinnostus kohdistuu nimenomaan lapsiin ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Rakentaessamme ymmärrystä lasten tunnevuorovaikutuksesta saamme arvokasta tietoa siitä, millaisia tunnevuorovaikutuksen taitoja koulutulokkailla on tutkimuksen kohteena olevassa luokassa. Tämän ymmärryksen kautta voimme laajentaa ammatillista asiantuntijuuttamme ja näin tulevassa työssämme hyödyntää osaamistamme sekä yksilön kohtaamisessa että koko ryhmän vuorovaikutuksen ohjaamisessa ja tukemisessa.

Ennen aineistonkeruuta käsityksemme ja oletuksemme lasten tunnevuorovaikutustaidoista perustuivat aiempiin kokemuksiin lasten kanssa työskentelyssä erilaisissa ympäristöissä sekä teoreettiseen lukeneisuuteemme. Yksi oletuksistamme oli, että lasten välillä on eroja tunnetaitojen osaamisessa. Koemme, että tähän vaikuttavat erityisesti lasten kasvuympäristö ja sosiaalinen kehitys, jotka ovat jokaisella yksilölliset. Toisaalta uskomme jokaisen kouluikäisen lapsen

tarvitsevan tukea tunteiden käsittelyssä sekä säätelyssä erityisesti voimakkaiden negatiivisten tunteiden kohdalla. Tulee huomioda, että havainnoimme lapsia heille varsin uudessa ympäristössä, koska aineistonkeruu sijoittuu ensimmäisen vuosiluokan alkuun. Näin tunteiden ilmaisua eivät välttämättä vielä ohjaa yhteisössä vallitsevat vakiintuneet sosiaaliset säännöt (ks. esim. Korkiakangas 1995, 192–193; Harris & Saarni 1989, 182). Sen sijaan lasten kouluun sosiaalistumisprosessi on alussa ja koulun luokkayhteisössä olemista vasta harjoitellaan, vaikka luokan oppilaat tunsivatkin toisensa jo esikoulusta. Haluamme kuitenkin korostaa, että suhtauduimme havainnointiin avoimin mielin, vaikka nämä ennakko-oletukset ovat toki saattaneet ohjata havainnoinnin toteutumista.

### 6.1.5 Tutkimuksen toteutuksen luotettavuus

Aineistonkeruun alkaessa tutkimuskysymykset olivat melko laajoja ja suuntaa antavia. Tutkimuksen fokus, tunnevuorovaikutus, oli kuitenkin jo tässä vaiheessa tutkimusta tarkentunut. Aineistonkeruun aikana huomioimme kiinnittyi yleisesti tunteisiin ja niiden ilmenemistapoihin luokassa. Kaksikaan tutkijaa ei voi huomioda kaikkea, mutta pyrimme havainnoimaan ja keräämään tunteisiin liittyvää aineistoa mahdollisimman monipuolisesti. Vaikka fokus oli tarkkaan määriteltä, itse tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta aineiston käsittelyn ja analyysin myötä (Goetz & LeCompte 1984, 40). Delamont (2004) kuvaa tutkimuksen alkuvaiheen kysymyksiä ennakko-ongelmiksi (*foreshadowed problems*), jotka ohjaavat tutkimuksen toteutusta ja aineistonkeruuta alkuvaiheessa. Ennakoiduissa tutkimusongelmissa ei kuitenkaan tule pitäytyä liian tiukasti, koska aineistonkeruun myötä voi ilmetä asioita, joita ei ole osattu ennakoida. Tällöin suhtautumista ja toimintatapoja sekä tutkimuskysymyksiä tulee tutkimuksen edetessä muokata. (Delamont 2004, 212.) On mahdollista, että kyseisestä tapauksesta olisi voinut löytyä paljon muutakin mielenkiintoista tutkittavaa, mutta omat mielenkiinnon kohteemme ja teoreettinen lukeneisuutemme suuntasivat aineiston kertymistä vahvasti. Siten tämä tutkimus ei kuvaa tapausta kokonaisuudessaan, vaan nimenomaan tunteiden ja tunnevuorovaikutuksen näkökulmasta.

Luokkahuonetilanteessa ja lasten arjessa tunteet ovat läsnä päivittäin. Tunteet ovat ensisijaisesti ihmisen omia subjektiivisia kokemuksia, joten vaikka niitä ilmaistaankin sosiaalisesti, tunteiden ilmaisussa on myös yksilöllisiä piirteitä (Nummenmaa 2010, 77). Siksi tutkijan tulee havaita ja tunnistaa erilaisten yksilöiden tunneilmaisua, mutta samanaikaisesti pyrkiä tiedostamaan omat tunneilmaisun tapansa ja niiden mahdolliset vaikutukset tunteiden havainnointiin ja niistä tehtäviin tulkintoihin. Tämän tutkimuksellisen haasteen vuoksi havainnoinnin tueksi valittiin lapsia



osallistava menetelmä, joita kutsuimme tunnetuokioiksi (ks. Luku 4.3.2). Näin lapsia rohkaistiin tunneilmaisuun ja tunteista puhumiseen, joiden kautta meidän oli mahdollista saada uutta tietoa lapsen elämismaailmasta. Rohkaistessamme lapsia keskustelemaan ja harjoittelemaan tunteiden ilmaisua tutussa ryhmässä pyrimme avartamaan omaa subjektiivista näkökulmaamme lasten tunneilmaisuun. Kahden aineistonkeruumenetelmän käytöllä pyrittiin näin keräämään rikkaampi aineisto sekä vahvistamaan aineistonkeruun, tulkintojemme ja siten koko tutkimuksen luotettavuutta. Tällöin aineistojen vuoropuhelu mahdollistaa tunnevuorovaikutuksen tarkastelun eri näkökulmista. (ks. esim. Goetz & LeCompte 1984, 11; Yin 2009, 63.)

Havainnoinnin suunnittelu oli tärkeässä roolissa ennen aineistonkeruun aloittamista. Tutkimuksen keskittyessä tunteisiin meidän tuli suunnitella havainnointi huolellisesti, jotta osasimme kiinnittää huomiota erilaisiin tunteiden esittämistapoihin ja meidän oli siten mahdollista saada tilanteesta mahdollisimman tarkka ja perusteellinen kuva. Ymmärryksemme tunnevuorovaikutuksen teoreettisesta taustasta tukee siten aineistonkeruun perusteellisuutta (ks. Meyer 2001, 331). Tämän ymmärryksen pohjalta suunnittelimme havainnointia keskustellen ja laadimme yhdessä havainnointilomakkeen, johon havainnot kirjattiin mahdollisimman tarkasti. Lomakkeella oli erilliset sarakkeet, joihin kirjattiin oppilaan nimi, tunne sekä verbaalinen ja nonverbaalinen ilmaisutapa. Viides sarake oli yleisiä huomioita, tilanteen kuvausta tai muita kommentteja varten. Aineistonkeruun edetessä totesimme lomakkeen hyväksi, ja erityisesti viimeiseen sarakkeeseen tuli useita kommentteja esimerkiksi muiden oppilaiden suhtautumisesta tilanteeseen.

Luokanopettajaopiskelijoina ja Suomessa koulumme käyneinä suomalainen koulu instituutiona on meille tuttu (ks. Gordon ym. 2007, 43, viitaten Spindler & Sprindler 1982, Delamont & Atkinson 1995). Samoin tiesimme jo ennalta koulun, jossa aineistonkeruu toteutettiin. Näin vuorovaikutus koko yhteisön sekä luokan opettajan kanssa oli välitöntä. Tutkimuksen kohteena oleva luokka oli kuitenkin molemmille uusi yhteisö, johon pääsimme tutustumaan aineistonkeruun alkaessa. Saimmekin aloittaa aineistonkeruun avoimin mielin. Aineistonkeruun alkaessa esittäydyimme luokalle ja tutustuimme heihin pienen leikkituokion kautta. Ensimmäisen päivän aikana kirjasimme tutkimuspäiväkirjaan sekä opettajan että lasten vaikuttavan hiukan varautuneilta läsnäolomme vuoksi. Lapset katselivatkin meitä uteliaina mutta samalla hieman jännittyneinä ensimmäisen päivän ajan. Samoin myös me olimme hieman jännittyneitä uudessa tilanteessa. On luonnollista, että aluksi aika menee oman paikan löytämiseen, kun yhteisöön tulee mukaan uusia jäseniä (Niemistö 1998, 160–161) mikä on saattanut vaikuttaa sekä lasten tunnevuorovaikutukseen että havaintoihimme. Grönfors (2001, 134) kehottaakin tutkijaa siirtymään havainnoinnista

osallistumiseen vasta sitten, kun tutkittavien luottamus ja tutkijan kokemus yhteisössä olostä ovat kasvaneet. Ensimmäisen havainnointipäivän jälkeen ilmapiiri muuttui rennommaksi, ja läsnäolomme luokassa luontevaksi. Lapset alkoivat ottaa meihin kontaktia sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella, ja opettajan kanssa vuorovaikutus tuntui luontevalta. Tämän vuoksi aineistonkeruumme koostui ensimmäisellä viikolla pelkästä havainnoinnista ja yhteisöön tutustumisesta. Tunnetuokiot pidettiin vasta toisella aineistonkeruuvuikolla, jolloin ryhmä oli meille jo melko tuttu.

Havainnoidessamme sijoituimme luokkatilan etuosaan eri puolille niin, että näimme mahdollisimman monen oppilaan kasvot. Sijoittautumisellamme pyrimme siihen, että havainnointi olisi mahdollisimman laajaa ja perusteellista. Lisäksi vaihdoimme paikkaa melko usein, jotta me molemmat pääsimme tarkkailemaan oppilaita eri suunnista ja näkemään luokan kaikki oppilaat luokkatilanteessa mahdollisimman läheltä. Vaikka meitä tutkijoita on kaksi ja siten havainnointi oli tehokkaampaa kuin yksin, tulee huomioida, että aistimme ja keskittymiskykymme ovat rajalliset. Näin huomiomme kiinnittyi yhteen asiaan kerrallaan, ja luokassa on tapahtunut varmasti paljon sellaista, jota emme ole ehtineet havainnoida. Tämän huomasimmekin esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa kuulimme vain osan oppilaiden välisestä keskustelusta tai emme nähneet kaikkien kasvoniilmeitä. Koko koulupäivän kestävä havainnointi osoittautui työlääksi, ja havainnoinnin tarkkuus ja keskittymisen taso vaihtelivat päivän aikana. Pyrkimyksenä oli kuitenkin tehdä mahdollisimman perusteellisia havaintoja, joten huomatessamme oman rajallisuutemme, päätimme rajata havainnoinnin nimenomaan oppitunteihin. Tällöin välitunnit ja ruokatunnit olivat meille lepohetkiä, jolloin oppitunneilla jaksomme havainnoida ja kirjata havainnot perusteellisesti. Aineistonkeruun edetessä huomasimme havaintojen tekemisen ja kirjaamisen muuttuvan helpommaksi, ja opimme kiinnittämään huomiota tarkemmin luokassa ilmeneviin tunteisiin. Tässä auttoi se, että yhteisö ja oppilaat tulivat tutummiksi, ja meidän ymmärryksemme tutkimuksen fokukselta tässä kontekstissa alkoi rakentua yhteisen reflektion myötä.

Aineistonkeruuseemme sisältyneiden tunnetuokioiden suunnittelussa pyrimme huomioimaan lasten ikätason sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Videoimme ja äänitimme tunnetuokiot, jotta meidän oli mahdollista keskittyä luokan ohjaamiseen ja palata tuokioiden erittelyyn tarkemmin myöhemmin. Videointi tai luokkahuoneeseen sijoitetut nauhoituslaitteet eivät mielestämme juurikaan vaikuttaneet oppilaiden toimintaan, vaikka he alussa olivatkin kiinnostuneita kamerasta. On huomioitava, että saatoimme ohjauksella ja harjoitusten sisällöllä ohjata lasten tunneilmaisua tai heidän tapaansa puhua tunteista. Tämän vuoksi pyrimme tarkkailemaan ja reflektoimaan omaa

toimintaamme kriittisesti, jotta ohjailisimme toimintaa mahdollisimman vähän. Haasteena olikin löytää tasapaino riittävien tehtävänantojen ja liiallisen johdattelun tai keskustelun rajaamisen välillä. Valitsemamme teemat luonnollisesti ohjasivat tuokioiden etenemistä, samoin kuin valitsemamme harjoitteet. Mikäli tuokiot olisi rakennettu eri tavalla, myös aineisto olisi ollut erilaista. Mielestämme oli perusteltua rajata aihe siten, että valitsemiamme tunteita on mahdollista käsitellä syvällisesti. Tämän tutkimuksen arvioinnissa tulee ottaa huomioon se, että tunnetuokiot rakentuivat neljän perustunteen varaan, minkä vuoksi kertynyt aineisto on rajallista. Kuitenkin aineisto nähdään rikkaana ja syvällisenä kuvana siitä, miten lapset puhuvat juuri näistä tunteista ja millaisia kokemuksia heillä on niistä. Suunniteltujen tuokioiden puitteissa pyrimme antamaan lasten keskustelulle ja kokemuksille mahdollisimman paljon tilaa ja osallistamaan heitä. Näin oli mahdollista päästä yhteisymmärrykseen tunteiden olemuksesta ja olemassaolosta, mikä avasi meille mahdollisuuden tutkia ja ymmärtää lasten tunteita.

Laadullisessa tutkimuksessa varmoja totuuksia ja päätelmiä on mahdotonta tehdä, koska tutkimuksen kohteena ovat ihmiset ja heidän näkökulmansa, joita tutkijat yrittävät tavoittaa. Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta *tiheä kuvaus*, eli tarkka ja yksityiskohtainen raportointi, on hyvin merkittävä asia. Raportin avulla lukijan on mahdollista ymmärtää ja arvioida tutkimuksen etenemistä ja prosessin aikana tehtyjä valintoja. Laadukas tutkimusraportti toimiikin luotettavuuden määrittäjänä. (Geertz 1973; Kiviniemi 2007, 82-83; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160; Eskola & Suoranta 1998, 106–107; ks. myös Meyer 2001, 329). Olemme pyrkineet kuvaamaan tekemämme valinnat perustellen läpi koko tutkimusraportin. Myös aineiston analyysin olemme pyrkineet kuvaamaan tarkasti luvussa 4.4, sekä esittämään tulokset aineistoa ja teoriaa hyödyntäen ja perustellen.

Tulosten kirjoitusprosessin aikana tarkastelimme tuloksia vielä erityisesti luotettavuuden näkökulmasta. Keskustellessamme ja kirjoittaessamme tulosten eri osa-alueista totesimme niiden täydentävän toisiaan siten, että ne kuvailevat luokan tunnevuorovaikutusta perusteellisesti ja monipuolisesti. Tämänkaltaisella arvioinnilla pyrimme varmistamaan, että saadut kategoriat ovat toimivia; niiden pitäisi muodostaa selkeä kokonaiskuva aineistosta (Patton 2015, 555 viitaten Guba 1978). Analyysissa ja tulosten esittelyssä pyrimmekin siihen, että tulosten osa-alueet eli kuvailu, tyypittely ja teemoittelu, ovat toisiaan täydentäviä sekä riittävän erillisiä ja jäsentyneitä.

Tutkimuksellisten valintojen perusteluja pohdimme tarkasti koko tutkimusprosessin ajan, koska parityöskentelyssä pidimme erityisen tärkeänä argumentoivaa keskustelua ja vuorovaikutuksen

kautta saavutettuja yhteisiä ratkaisuja. Kahden tutkijan yhteistyön etujen lisäksi luotettavuutta tutkimukseen tuo ohjaajamme asiantuntemus sekä saamamme vertaispalaute. Toisaalta on huomioitava, että me molemmat olemme graduntekijöinä vasta aloittelevia tutkijoita, joten rajallinen kokemuksemme tulee ottaa huomioon tämän tutkimuksen arvioinnissa.

Tapaustutkimusten yleistettävyys perustuu Peuhkurin (2007) mukaan teoreettisen taustan tuntemiseen ja tarkkaan rajaukseen. Jokainen tapaus on yksilöllinen, mutta silti jonkinlaiseen yleistykseen on mahdollista päästä myös tapaustutkimuksessa. Tapaustutkimuksen teoreettinen yleistäminen nojautuu tässä tutkimuksessa tutkimuksen taustalla olevaan laajaan teoriaan. (Peuhkuri 2007, 133–134). Tämän tutkimuksen ollessa tapaustutkimus tulee huomioida, että tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä. Vahva nojautuminen teoriaan ja tarkka raportointi kuitenkin tukevat yleistämisen mahdollisuutta ja luotettavuutta. Tämän tutkimuksen tulosten sovellettavuutta ja yleistettävyyttä tarkastelemme luvussa 8 teoriaan tukeutuen. Toki tutkimusta olisi mahdollista kehittää usealla eri tavalla, jotka kaikki osaltaan voisivat lisätä tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta. Esimerkiksi pidempi aineistonkeruu-aika, laajempi tutkimusjoukko tai useampi oppilasryhmä eri kouluista ja luokka-asteilta voisivat tehdä tutkimuksesta perusteellisemmän ja yleistettävämmän.

## 6.2 Eettisyys

Pyrimme ottamaan tutkimuksen eettisyyden huomioon koko tutkimuksen ajan. Lasten tutkimisessa korostuu erityisellä tavalla luottamuksellisuus ja tutkimuksellinen eettisyys tutkittavien ollessa alaikäisiä. Lapsia koskevaa tutkimusta säätelevät erilaiset kansainväliset ja kansalliset lait, säädökset ja sopimukset, mutta erilaiset tutkimukselliset ratkaisut ovat kuitenkin lopulta tutkijan harkinnan tuloksia. Tutkimukseen osallistuminen tulee olla täysin vapaaehtoista, ja siihen tarvitaan sekä lapsen huoltajan suostumus että lapsen oma suostumus. (Nieminen 2010, 33–40; ks. myös Aarnos 2001, 145.) Haimme tutkimusluvat sekä koululta että oppilaiden huoltajilta ennen aineistonkeruun alkua (ks. Liitteet 1 ja 2). Avainhenkilönä (ks. Grönfors 2001, 133) toimi Marille ennestään tuttu opettaja, joka osoitti kiinnostusta ja yhteistyöhalukkuutta tutkimustamme kohtaan.

Huolehdimme parhaamme mukaan lasten omasta suostumuksesta tutkimukseen, vaikka meillä olikin jo lasten huoltajien lupa tutkimuksen toteutukselle. Lasten suostumuksen saaminen eroaa aikuisten kanssa tehdyistä sopimuksista siten, että lasten suostumuksesta tutkijan läsnäoloon keskustellaan jatkuvasti aina tilanteiden muuttuessa. Tähän liittyy myös lasten luottamus tutkijaan;

tutkijan tulee olla valmis vastaamaan erilaisiin kysymyksiin, joita lapset esittävät. Siten tutkijan täytyy aina uudelleen saavuttaa lasten luottamus. (Strandell 2010, 96–97; ks. myös Aarnos 2001, 145; Eskola & Suoranta 1998, 109.) Pyrimme parhaamme mukaan vastaamaan lasten kysymyksiin ja kertomaan tutkimuksesta lapsille ymmärrettävällä tavalla aineistonkeruun aikana. Lisäksi pyrimme painottamaan vapaaehtoisuutta tunnetuokioihin osallistumisessa. Välillä luokan oma opettaja kehotti kaikkia oppilaita osallistumaan, jolloin osallistuminen ei välttämättä jatkuvasti näyttäytynyt oppilaille vapaaehtoisena. On mahdollista, että oppilaat eivät täysin ymmärtäneet koulutyön ja tutkimuksen eroa (ks. Strandell 2010, 100). Kun tutkimus toteutetaan kouluympäristössä, lapsille tuttu paikka saattaa tehdä tutkimuksen laadun ymmärtämisen heille vaikeaksi. Tällöin tutkijan on vaikea arvioida, osallistuvatko lapset tutkimukseen aidosti omasta tahdostaan. (Strandell 2010, 100.) Toisaalta myös suostumusten saaminen voi riippua tutkijan tavasta esittää asia, ja joskus tutkimuksen toteutumisen kannalta vapaaehtoisuuden periaatteen täydellinen saavuttaminen voi olla mahdotonta (Strandell 2010, 97). On mahdollista, että täysi vapaaehtoisuuden periaate jäi saavuttamatta. Kuitenkin pääosin kaikki oppilaat olivat tuokioissa mukana mielellään ja antoivat niistä positiivista palautetta. Lisäksi he juttelivat mielellään kanssamme sekä havainnointijakson että tunnetuokioiden aikana, joten uskomme keränneemme aineiston niin eettisesti kuin oli mahdollista.

Asianmukainen tutkimuksesta tiedottaminen on osa tutkimusetiikkaa. Tutkijan ei kuitenkaan tule kertoa tutkittaville aivan kaikkea, jotta heidän toimintansa ja käytöksensä ei muutu. Siten tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus liittyvät läheisesti toisiinsa, ja tutkijan tulee tasapainoilla riittävän informaation jakamisen sekä tutkimustulosten luotettavuuden saavuttamisen välillä. (Hammersley & Atkinson 1995, 264–265.) Kerroimme oppilaille tekevämme tutkimusta tunteista, mutta havainnointia emme kuvailleet sen tarkemmin. Tutkimuksen valmistuttua tiedotamme oppilaita, luokanopettajaa sekä oppilaiden huoltajia tutkimuksen valmistumisesta ja tuloksista. Näin pyrimme pitämään vuorovaikutuksen sekä tutkittavien että muiden asianosaisten kanssa avoimena ja luontevana. Samalla saamme tilaisuuden kiittää asianosaisia tutkimukseen osallistumisesta. (ks. Hammersley & Atkinson 1995, 274–275.)

Tutkittavien yksityisyys tulee säilyttää läpi koko tutkimuksen, eikä tutkimus saa aiheuttaa tutkimuksen kohteille mitään haittaa (Hammersley & Atkinson 1995, 267–268). Koko tutkimuksen toteutuksessa ja raportoinnissa pidimme huolta siitä, että tutkittavien yksityisyys säilyy. Emme puhuneet oppilaista nimillä emmekä kirjoittaneet tutkimusta yleisissä tiloissa. Lisäksi käytimme raportissa pseudonyymejä eli peitenimiä oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi sekä raportin

yhteneväisyyden saavuttamiseksi (ks. Kuula 2011, 215). Myös koulun sijainti ja nimi pysyvät vain meidän tiedossamme. Näillä toimilla pyrimme siihen, että yhtään oppilasta ei ole mahdollista tutkimustekstin perusteella tunnistaa.

Tutkimuksen toteutuksessa huomioimme lapsiystävällisyyden ja eettisyyden erityisellä huolellisuudella, koska tutkimuksen kohteet ovat lapsia. Aarnos (2001) korostaa, että tutkijan on mietittävä, millaisia kokemuksia tutkimuksesta muodostuu lapsille. Hän painottaa erityisesti aineistonhankinnan suunnittelua lapsen kehitysvaiheeseen nähden sopivaksi. (Aarnos 2001, 144–145.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteiden ollessa vasta koulunsa aloittavia lapsia aineistonkeruu muovautuu luontevasti havainnoinniksi ja osallistavaksi vuorovaikutukseksi sen sijaan, että käytettäisiin esimerkiksi kyselylomakkeita. Tällä tavoin on mahdollista saada tutkimuksen ja lasten kannalta relevanttia tietoa, jonka tuottamiseen lapset kykenevät. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen tulisi olla lapselle erittäin mieluista, eikä se saa häiritä lapsen koulunkäyntiä (Aarnos 2001, 144–145). Osin tästä syystä aineistonkeruu toteutettiin melko lyhyessä ajassa ja tiiviisti. Näin oppilaiden koulunkäynti ei häiriintynyt liikaa tutkimuksen vuoksi.

James (2001, 246-250) korostaa etnografian mahdollistavan lasten tutkimisen aktiivisina ja kompetentteina toimijoina sosiaalisissa tilanteissa. Etnografian avulla onkin mahdollista ymmärtää lapsuuden sosiaalisten ympäristöjen rakentumista sekä saada lapsi osaksi tutkimusta aktiivisena informanttina ja tiedon tuottajana. Näin etnografia tarjoaa väylän aineistonkeruuseen, jossa tutkijan on mahdollista aidosti kerätä aineistoa suoraan lapsilta itseltään. Tällöin tutkija pääsee tutustumaan lasten elämismaailmaan lasten toimijuutta kunnioittaen. (James 2001, 251; ks. myös Alanen 2009, 20.) Meille oli hyvin tärkeää saada lasten ääni kuuluviin ja antaa heille tilaa tutkimusaineiston tuottamisessa. Havainnoinnissa seurasimme luonnollisia tilanteita, ja tunnetuokioissa oli tilaa lasten kysymyksille, pohdinnalle ja luovalle ilmaisulle. Tämän näkökulman voidaan nähdä olevan eettisen symmetrian periaatteen mukainen, jonka mukaan lapsia ja aikuisia tarkastellaan tutkimuksessa samalla tavalla. Toisin sanoen lasten ja aikuisten välillä ei nähdä sellaisia eroja, jotka estäisivät lasten täysimittaisen osallistumisen tutkimukseen omista lähtökohdistaan, pätevinä toimijoina. (Strandell 2010, 103.) Tässä tutkimuksessa lapsi nähdäänkin aktiivisena ja kykenevänä oman elämänsä asiantuntijana (ks. luku 6.1.2).

Aineistonkeruun aikana tiedostimme koulussa vallitsevat valtasuhteet. Strandellin (2010) mukaan tutkija on ensisijaisesti tutkija eikä osa ammatillista yhteisöä eli opetushenkilöstöä, joka puolestaan on valta-asemassa lapsiin nähden. Kuitenkin tutkija joutuu kenttätöyssä tekemään ratkaisuja

esimerkiksi kiusaamiseen tai riitoihin puuttumisen suhteen, mikä asettaa hänet hankalaan asemaan sekä lasten että työntekijöiden luottamuksen kannalta. (Strandell 2010, 101–102.) Strandell (2010) määrittelee tämän *puuttumattomuuden periaatteeksi* ja siihen liittyviksi haasteiksi. Tutkijan tulisi olla puuttumatta lasten toimintaan, mutta hänen tulee myös kantaa vastuunsa aikuisena. (Strandell 2010, 101–102.) Tässä tutkimuksessa näemme oman asemamme yhteisössä aikuisina mutta emme kuitenkaan opettajina. Toisaalta tunnetuokioiden aikana toimimme ryhmän ohjaajina ja siten myös puutuimme esimerkiksi häiritsevään jutteluun. Toiminnallamme ja keskustelun kautta pyrimme korostamaan oppilaille, että olemme tutkijoita ja vierailijoita heidän luoksaan. Olemme huomioineet tutkimuksen eettisyyden tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Omaa rooliamme ja asemaamme olemme pohtineet syvällisesti luvussa 6.1.

## 7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa alkuopetusikäisen lapsen tunnevuorovaikutuksesta. Tunteet ja lasten tunnevuorovaikutus näyttäytyivät tutkimuksemme perusteella luokkahuoneessa monin eri tavoin. Lasten tunneilmaisussa oli paljon kaikille yhteisiä piirteitä, koska perustunteet ovat yleismaailmallisia ja niitä ilmaistaan samoilla eleillä ja ilmeillä eri kulttuureissa. Kuitenkin ilmaisujen intensiteetti myös vaihtelee. Lasten persoonat ja tunnetaitojen kehitystaso ovat jokaisella yksilölliset, joten heillä oli erilaisia tapoja olla tunnevuorovaikutuksessa ja puhua tunteista. Tämä näkyi luokassa toisten oppilaiden tapana ilmaista tunteita aktiivisesti kehollaan, kun taas toisten tunnevuorovaikutus oli hillitympää tai pohdiskelevaa. Vaikka tunnepuhetta ei juurikaan ilmennyt lasten arkisessa vuorovaikutuksessa, harjoitusten ja tuen kautta he kykenivät pohdiskelemaan tunteita ja keskustelemaan niistä. Lisäksi lapsille oli erittäin tärkeää huolehtia yhteisten sääntöjen noudattamisesta ja pyrkiä vaikuttamaan muiden oppilaiden käyttäytymiseen. Tässä korostuivat myös oppilaiden väliset erot tunnevuorovaikutuksessa, koska toiset oppilaat puuttuivat herkemmin esimerkiksi sääntöjen rikkomiseen. Lähes koko luokka kuitenkin piti huolta siitä, että yhteinen toiminta on sujuvaa ja sääntöjä noudatetaan. Oppilaat olivatkin taitavia neuvottelemaan ja ratkaisemaan tilanteita itsenäisesti. Tässä ryhmässä oppilaiden vuorovaikutuksen taidot tukivat yhteisen toiminnan sujuvuutta. Yksi johtopäätöksistämme onkin, että koko ryhmän hyödyntäminen voisi olla toimiva tapa pitää huolta luokan toiminnan sujuvuudesta.

Tämä tutkimus voi toimia innoittajana myös muille opettajaopiskelijoille ja opettajille. Teorian valossa tunteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä (ks. esim. Hinton ym. 2008), ja tunnetaitojen huomioiminen voi helpottaa sekä opettajan että oppilaan kouluarkea. Tunteiden huomioimiseen velvoittavat myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014), joissa korostetaan tunteiden merkitystä sekä oppimisessa että oppilaan kokonaisvaltaisessa kasvussa ja hyvinvoinnissa. Opettajan on syytä tuntea oppilaansa perusteellisesti ja ymmärtää esimerkiksi temperamentin ja oppilaan perhetaustan sekä ympäröivän kulttuurin vaikutukset oppilaan tunnevuorovaikutukseen (ks. Nummenmaa 2010, 87; Keltikangas-Järvinen 2000, 165–167; Lewis & Saarni 1985, 11). Kasvatuksen tavoitteena on, että erilaiset lapset oppisivat tekemään yhteistyötä



ja tulemaan toimeen keskenään (Keltikangas-Järvinen 2000, 173). Tunteiden huomiointi voi näkyä kouluarjessa esimerkiksi opettajan tunnepuheessa sekä opettajan rohkaistessa lapsia puhumaan tunteista. Tämä voidaan nähdä sosiokognitiivisena interventiona eli tapana vaikuttaa oppilaiden kognitiivisiin taitoihin (ks. Salmivalli 2005, 185). Tämän tutkimuksen tunnetuokioiden tavoitteena voidaankin nähdä myös sosiokognitiivisten taitojen tukeminen. Sosiokognitiivinen näkökulma tunnevuorovaikutukseen viittaa siihen, miten oppilaiden kognitiiviset taidot vaikuttavat tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn vuorovaikutuksessa (Salmivalli 2005, 185). Toisin sanoen tunnevuorovaikutusta harjoitellaan yhdessä, jolloin tavoitteena on vuorovaikutuksen toimivuus yhteisten normien tuntemisen kautta. Näin opettaja toimii niin ohjaajana kuin myös tärkeänä mallina siitä, millaista tunnevuorovaikutus voi olla. (ks. Lewis & Saarni 1985, 10–11; Korkiakangas 1998, 192.)

Tutkimusten mukaan lasten kognitioihin vaikuttaminen ei kuitenkaan välttämättä muuta lasten käyttäytymistä arjessa, joten yksin sosiokognitiivinen lähestymistapa tunnevuorovaikutuksen tukemisessa ei riitä (Salmivalli 2005, 185.) Toinen tämän tutkimuksen tuloksista noussut näkökulma tunteiden huomioimiseen on koko ryhmän hyödyntäminen yhteisön toiminnan sujuvuuden edistämiseksi. Tätä voidaan kutsua sosioekologiseksi interventioksi (Salmivalli 2005, 185). Sosioekologisessa interventiossa pyritään vaikuttamaan laajempaan sosiaaliseen ympäristöön yksittäisen oppilaan käyttäytymisen sijaan (Salmivalli 2005, 188). Tässä tutkimuksessa huomattiin, että oppilaat vaikuttavat toistensa toimintaan vahvasti esimerkiksi ohjaamalla epäsuorasti tai suorasti. Koko ryhmän toimintaan, vuorovaikutukseen ja normeihin vaikuttaminen voisikin tukea tunteiden huomioimista ja hyödyntämistä kouluarjessa (ks. Salmivalli 2005, 189). Vaikka tässä tutkimuksessa oppilaiden käyttäytyminen näyttäytyi omaehtoisena, tutkimusten mukaan myös opettajalla on tärkeä rooli luokan tunneilmapiirin huomioimisessa (Repo-Kaarento 2010, 58–61; La Paro ym. 2004). Tämä tutkimus tarjoaakin näkökulmia siihen, että opettaja voisi omassa työssään kehittää ymmärrystään tunteista ja oppia huomioimaan ne luokan arkisessa toiminnassa koko ryhmää tukien ja hyödyntäen.

Olemme pyrkineet kuvailemaan tekemämme ratkaisut läpi koko tutkimusraportin, ja tavoitteenamme on ollut toteuttaa laadukas ja luotettava tutkimus. Tutkimuksen eettisiä näkökulmia, luotettavuutta ja mahdollisia parannusehdotuksia olemme käsitelleet laajasti luvussa 6.1. Tutkimuksen ollessa opinnäyte se on kaiken kaikkiaan melko suppea, joten tunteet ja tunnevuorovaikutus tarjoaisivat runsaasti mahdollisia jatkotutkimusideoita. Tutkimuksen toteutuksen aikana saimme paljon ideoita siitä, mitä aihepiiriin liittyen voisi vielä tutkia lisää.

Tunnevuorovaikutustyypppejä olisi kiinnostavaa tarkastella vielä perusteellisemmin esimerkiksi sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on havaittu erityisiä haasteita sosiaalisessa ja emotionaalisessa kanssakäymisessä, sekä eri-ikäisten oppilaiden kohdalla. Myös tunteiden tietoinen ja pitkäjänteinen harjoittelu voisi tarjota mielenkiintoisen näkökulman tunteisiin. Sen vaikutuksia lasten käyttäytymiseen voisi tarkastella pidemmän ajanjakson aikana. Oppilaiden kyky ratkaista ongelmatilanteita itsenäisesti on mielenkiintoinen tulos, ja tällaisen vuorovaikutuskulttuurin kehittymistä olisi kiinnostavaa tarkastella. Myös ryhmätason prosessit ja ryhmän tunneilmapiiri sosioekologisesta näkökulmasta (ks. Salmivalli 2005, 188) voisivat toimia mielenkiintoisen tutkimuksen aiheena. Jatkotutkimuksissa olisi mahdollista myös hyödyntää laajempaa kirjoa aineistonkeruumenetelmiä, esimerkiksi haastattelemalla lapsia tai opettajaa.

Tämän tutkimuksen toteutus oli meille oppimisprosessi ja tärkeä osa ammatillista kasvuamme. Saimme paljon uutta tietoa tunteista ja niiden merkityksestä kouluarjessa, ja opimme havainnoimaan ja analysoimaan koulupäivän aikana ilmeneviä tunteita. Tulosten erittely ja tulkinta antoivat meille uusia näköaloja lasten yksilöllisyyden huomioimiseen sekä ryhmän toiminnan tarkkailuun opettajan työssä. Koemme, että tämän tutkimuksen myötä saimme paljon valmiuksia työskennellä tunne- ja vuorovaikutustaitoja korostavana opettajana ja siten tukea lasten hyvinvointia koulussa. Tutustuessamme tunnetaitoihin ja kerätessämme aineistoa saimme myös paljon konkreettisia työkaluja tämän toteuttamiseen. Opimme paljon uutta ihmisten yksilöllisyydestä ja sen vaikutuksesta tunnevuorovaikutukseen. Vaikka luokassa olisi paljon erilaisia persoonia, tärkeää on oppia toimimaan yhdessä ja hyödyntää tunteita positiivisena voimavarana. Tunteista puhuminen ja tunnetaitojen harjoittelu voisivat toimia luokkayhteisön sujuvan toiminnan ja vuorovaikutuksen tukena.



# LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Agar, M. 2006. An Ethnography By Any Other Name. *Forum: Qualitative Social Research* 7 (4). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>. (Luettu 13.7.2016).
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V., Räsänen, P. 1998. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168–187.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alexander, R. 2008. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring Talk in School*. Los Angeles: Sage, 91–114.
- Antidote 2003. *The Emotional Literacy Handbook. Promoting whole-school strategies*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesääätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 10–19.
- Aro, T. 2011b *Itsesääätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta*. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 20–40
- Bowman, B. T., Donovan, M. S. & Burns, M. S. (toim.) & Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council. 2001. *Eager to Learn. Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Brewer, J. D. 2000. *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Coffey, A. 1999. *The Ethnographic Self*. London, SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9780857020048>. (Luettu 25.8.2016.)
- Collins Cobuild Advanced Dictionary 2009. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Colwell, M. J. & Hart, S. 2006. Emotion framing: does it relate to childrens' emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care* 176 (6), 591–603.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70 (4), 853–865.
- Delamont, S. 2004. *Ethnography and Participant Observation*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) 2004. *Qualitative Research Practice*. Lontoo: Sage, 205–217.

- Denham, S. A. & Auerbach, S. 1995. Mother-child dialogue about preschoolers' emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social & General Psychology Monographs* 121 (3), 313–337.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsler, K., Graling, K. 2012. Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion* 26 (4), 667–679.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsler, K. & Wyatt, T. M. 2014. How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development* 23 (4), 426–454.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 1–29.
- Durlak, J. & Wells, A. 1997. Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology* 25 (2), 115–152.
- Eisenberg, N. 2000. Empathy and Sympathy. Teoksessa M. Lewis & J. M. Haviland-Jones 2000. *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 677–692.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. 2000. Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78 (1), 136–157.
- Ekman, P. 1992. An Argument for Basic Emotions. *Cognition and emotion* 6 (3), 169–200.
- Elkind, D. 1974. Lapset ja nuoret. Jean Piagetin kehityopsykologiaa. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: K. J. Gummerus Oy.
- Eriksson, H. 1962. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4: 2005. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/152279>. (Luettu 18.9.2016.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fetterman, D. M. 2010. *Ethnography Step-by-Step*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Figuerola-Sánchez, M. 2008. Building Emotional Literacy. Groundwork to Early Learning. *Childhood Education* 84 (5), 301–304.
- Frijda, N. H. 1986. *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press ja Pariisi: Maison de Sciences de l'Homme.
- Frijda, N. H. 2000. The Psychologists' Point of View. Teoksessa M. Lewis ja J. M. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 59–74.
- Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R. 2007. *Educational Research. An Introduction*. Boston: Pearson Education.
- Garner, P. W. 2010. Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review* 22 (3), 297–321.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic Books. <http://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=acls;idno=heb01005>. (Luettu 21.6.2016).
- Gillham, B. 2000. *Case Study Research Methods*. Lontoo: Continuum.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press, Inc.

- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Greenberg, L. S. 1996. Allowing and Accepting of Emotional Experience. Teoksessa R. D. Kavanaugh, B. Zimmerberg & S. Fein (toim.) Emotion. Interdisciplinary Perspectives. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 315–336.
- Gross, J. 2014. Handbook of Emotion Regulation. New York: The Guildford Press.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography. Principles in Practice. Lontoo: Routledge.
- Harris, P. L. 2000. Understanding emotion. Teoksessa M. Lewis & J. M. Haviland-Jones 2000. Handbook of Emotions. New York: The Guilford Press, 281–292.
- Harris, P. L. & Saarni, C. 1989. Children's understanding of emotion: and introduction. Teoksessa C. Saarni & P. L. Harris (toim.) Children's understanding of emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 3–24.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Mähönen T A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Mähönen T A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. 2015. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesääätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turku: Turun yliopisto.  
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2>. (Luettu 20.1.2017.)
- Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. 2008. Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. European Journal of Education, 48 (1), 87–103.  
<http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9dcdb115-48f0-4a51-b5e1-e9d01fd20bd6%40sessionmgr4004&vid=3&hid=4207>. (Luettu 20.6.2016.)
- Hoffman, M. L. 2000. Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Helsinki: Tammi.
- Izard, C. 2001. Emotional Intelligence or Adaptive Emotions? Emotion 1 (3), 249–257.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. 2001. Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. Psychological Science 12 (1), 18–23.
- James, A. 2001. Ethnography in the Study of Children and Childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. Lontoo: SAGE, 246–258.
- Kalliopuska, M. 1990. Empatia – tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim* 126 (17), 2033–2039.  
<http://www.duodecimlehti.fi/lehti/2010/17/duo99043>. (Luettu 17.1.2017.)
- Kaskinen, A-M. 2006. Kun pelottaa. Helsinki: Kirjapaja.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Tunteet ja niiden säätely. *Psykologia* 31, 404–411.
- Kontinen, S. 2015. Mo-ko-ma-ki! Mikä tunne? Espoo: Myllylahti.
- Korkiakangas, M. 1998. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 188–201.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Ladonlahti, T. ja Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–38
- La Paro, K. M., Pianta R.C. & Stuhlman M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal* 104 (5), 409–426.
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–134.
- Larsen, R. J. & Diener, E. 1987. Cognitive Operations Associated with Individual Differences in Affect Intensity. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (4), 767–774.
- Lazarus, R. 1991. *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, M. & Saarni, C. 1985. Culture and emotions. Teoksessa M. Lewis & C. Saarni (toim.) *The Socialization of Emotion*. New York: Plenum press, 1–20.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. What is Emotional Intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks.
- Mercer, N., Wegerif, R. ja Dawes, L. 1999. Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal* 25 (1), 95–111.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 79–147.
- Meyer, C. B. 2001. A Case in Case Study Methodology. *Field Methods* 13 (4), 329–352.
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V. & Kamphaus, R. 1999. Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences* 26 (4), 687–700.

- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Tampere: Tampere-Paino.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nuotio, E. 2003. Näin pienissä kengissä. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, R. 2016. Tunne- ja kaveritaitokortit. Mielenterveystaidot kasvuun -hankkeet. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura. <http://www.mielenterveysseura.fi/fi/julisteet-ja-kortit/tunne-ja-kaveritaitokortit>. (Luettu 15.8.2016.)
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2014. Hyvää mieltä yhdessä: käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- OECD. 2008. Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. New insights on learning through cognitive and brain science. OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”. <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>. (Luettu 22.7.2016.)
- Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimuksia 368.
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus). (Luettu 14.7.2016.)
- Paavonen, J., Roine, M., Korhonen, P., Valkonen, S., Pennonen, M., Partanen, J. & Lahikainen, A-R. 2011. Media ja lasten hyvinvointi. Duodecim 127 (15), 1563–1570. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201210241066>. (Luettu 13.12.2016.)
- Papatheodorou, T., Luff, P. & Gill, J. 2012. Child Observation for Learning and Research. Pearson Education Limited.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative Research & Evaluation Methods. 4. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 111–129.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja mututoukka. Tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten keskus.
- Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 130–148.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Helsinki: WSOY.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta -kirjat.
- Puttonen, S. 2004. Temperamentti ja emootiot. Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti 39 (1), 67–73.



- Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Roos, S. 2014. Guilt, shame, emotion regulation, and social cognition: Understanding their associations with preadolescents' social behavior. Akateeminen väitöskirja Turku: Turun yliopisto. <http://www.doria.fi/handle/10024/100073>. (Luettu 17.1.2017.)
- Ruusuvuori, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 42 (2), 126–133.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Saarni, C. 1989. Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. Teoksessa C. Saarni & P. L. Harris (toim.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 181–208.
- Saarni, C., Mumme, D.L., & Campos, J. 1998. Emotional development: Action, Communication, and understanding. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and Personality Development*. New York: John Wiley & Sons, 237–309.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185–211. <http://www.unh.edu/personalitylab/lab-pubs/xkey-reprints.html>. (Luettu 7.6.2016.)
- Sanoma Pro 2016. Tunneilmaisulla parempi huominen. <https://nyt.sanomapro.fi/artikkelit/tunneilmaisulla-parempi-huominen/>. (Luettu 12.1.2017.)
- Scott, D. 1996. Ethnography and Education. Teoksessa D. Scott & R. Usher (toim.) *Understanding Educational Research*. Lontoo: Routledge, 143–158.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (toim.) 2000. *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Steiner, C. 1971. Healing Alcoholism. <http://www.emotional-literacy.com/healing.htm>. (Luettu 3.6.2016.)
- Steiner, C. 2003. *Emotional Literacy. Intelligence with a Heart*. California: Personhood Press.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston Julkaisuja 101*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarne, V. 2016. Lapsille opetetaan nyt tunteiden hallintaa – näillä keinoilla aikuinen voi rauhoittaa raivostuneen lapsen. *Helsingin Sanomat* 3.10.2016. <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002923623.html>. (Luettu 17.1.2017.)
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. [arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf). (Luettu 17.6.2016)

- Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.
- Weare, K. 2004. Developing the Emotionally Literate School. Lontoo: Sage.
- Yin, R. K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage.

# LIITTEET

Liite 1(4)

## TUTKIMUSLUPA-ANOMUS KOULULLE

Tutkimuslupa-anomus 1.6.2016

Hei!

Olemme Saara Lahti ja Mari Äijälä, kaksi luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopistosta. Teemme pro Gradu -tutkielmaa tunnevuorovaikutuksesta alkuopetuksessa.

Toivomme saavamme kerätä aineiston \_\_\_\_\_ koulun ensimmäisen vuosiluokan ryhmässä. Aineisto kerätään havainnoimalla ryhmän arkea ja teettämällä oppilaille tunnevuorovaikutukseen liittyviä harjoituksia. Myös muita aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää, esimerkiksi sadutusta, leikkejä ja mahdollisesti myös haastatteluja, videointia ja nauhoitusta. Lasten kanssa tehtävään aineistonkeruuseen kerätään erilliset luvat oppilaiden huoltajilta syyslukukauden alussa. Aineistonkeruu tapahtuisi syyskuussa 2016.

Tutkimuksen tuloksia ei tulla yhdistämään kyseiseen kouluun, ryhmään, opettajaan tai yksittäiseen ryhmän jäseneseen.

Ohjaajanamme toimii yliopistonlehtori \_\_\_\_\_ (puh: \_\_\_\_\_, sähköposti: \_\_\_\_\_). Voitte halutessanne olla häneen yhteydessä tutkimustamme koskien.

Kunnioittavasti,

Saara Lahti ja Mari Äijälä

Lupa

☐ Myönnetään

☐ Ei myönnetä

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

## TUTKIMUSLUPA-ANOMUS HUOLTAJILLE

### TUTKIMUSLUPA

Hyvät vanhemmat ja huoltajat

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopistosta ja teemme parhaillaan pro Gradu - tutkielmaa. Ohjaajanamme toimii yliopistonlehtori \_\_\_\_\_. Keräämme aineistoa tutkielmaa varten \_\_\_\_\_ koulun ensimmäisessä luokassa. Olemme kiinnostuneita siitä, miten koulutulokkaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Lisäksi tarkastelemme luokkatilanteiden vuorovaikutuksessa esiintyviä tunteita.

Vietämme luokassa kolme viikkoa syyskuun aikana, jolloin havainnoimme luokan arkea ja ohjaamme pieniä tunteisiin liittyviä tuokioita. Koska vietämme luokassa melko pitkän ajan, tallennamme aineistoa esimerkiksi valokuvien, videoiden ja äänitteiden avulla havaintojemme tueksi. Keräämämme aineisto on puhtaasti tätä tutkimustarkoitusta varten, ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä. Tutkimus ei siten kohdistu yhteenkään yksittäiseen lapseen, ja tutkimusraportista oppilaat eivät ole tunnistettavissa.

Kiitämme yhteistyöstä, ja annamme mielellämme lisätietoa tutkimukseen liittyen.

Iloisin terveisin,

Saara Lahti

Mari Äijälä

---

Pyydämme palauttamaan tutkimusluvan 26.8.2016 mennessä. Palautathan tutkimusluvan myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa osallistua tutkimukseen.

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

☐ Annan oppilaalle luvan osallistua tutkimukseen.

☐ En anna oppilaalle lupaa osallistua tutkimukseen.

Aineistonkeruussa saa käyttää apuna

☐videointia

☐valokuvausta

☐ äänitallennusta

---

Huoltajan allekirjoitus

# TYHJÄ HAVAINNOINTILOMAKE

[illegible]

## **TUNNETUOKIOIDEN SUUNNITELMAT**

### **Ensimmäinen tuokio: Yleinen tunnepäivä**

“Mokomaki – mikä tunne?” (Kontinen 2015.) Luetaan kirja yhdessä keskustellen, tunteen ilmaisua ja ilmeitä pohtien sekä yhdessä eläytyen.

Tunnekorttien (Nurmi 2016) käsittely keskustellen oppilaiden kanssa. Pohditaan, mikä tunne on kyseessä.

Tunnekortit levitetään lattialle, oppilaat saavat laittaa nimilappunsa sen tunteen kohdalle, jota tunsivat tämän tuokion aikana.

Lopetus: sähkötytys piirissä.

### **Toinen tuokio: Ilo**

Pehmolelumaskotti Nappi-nallen tarina johdattelee ilon tunteeseen:

Eilen Nappi-nallella oli tosi mukava päivä. Tultuaan koulusta kotiin hän löysi postilaatikosta hienon kortin, joka oli osoitettu hänelle! Nappi-nalle tuli kortista todella iloiseksi, ja hän nauroi ja hyppi ja pomppi sisään näyttämään korttia äitinallelle ja isänallemme. Yhdessä he lukivat, mitä korttiin oli kirjoitettu: ”Tervetuloa syntymäpäiväjuhliini tänään kello 17, osoitteeseen Pupukuja 2. Älä tuo lahjaa, vaan saavu paikalle omana iloisena itsenäsi. Terveisin Pipsa-pupu.” Nappi-nalle ei olisi millään malttanut odottaa ajan kuluvan, ja odotellessaan hän piirsi Pipsalle onnittelukortin. Illalla juhlassa oli Napin ja Pipsan ystäviä, ja paljon hauskaa ohjelmaa. He leikkivät piilosta ja aarteensintää, ja lauloivat Pipsalle onnittelulaulun. Lisäksi tarjolla oli tietenkin syntymäpäiväkakkua. Laulun aikana Nappi katsoi Pipsaa ja juhlien vieraita. Kaikki hymyilivät leveästi, ja heidän silmänsä loistivat kirkkaina, ja lauluääni oli reipas ja iloinen. Nappi huomasi itsekin hymyilevänsä. Hän totesi olevansa todella iloinen Pipsasta ja muista ystävistään, sekä hauskoista syntymäpäiväjuhlista, joissa hän sai olla mukana.

Keskustellaan, mistä tietää, että joku on iloinen, miltä ja missä se tuntuu.

Mistä tulen iloiseksi -leikki. Leikitään laiva on lastattu -leikin tapaan niin, että jokainen sanoo vuorotellen asian mistä tulee iloiseksi.

Hyvän mielen resepti kuvataiteen keinoin. Jokainen saa piirtää jonkin asian, joka tekee iloiseksi. Valmiit piirrookset kootaan yhteisesti isolle taustapaperille ja kiinnitetään luokan seinään.

Lopetus: Heitä hymy -leikki

### **Kolmas tuokio: Pelko**

Nappi-nallen pelko-tarina: Napilla on nukkumaanmeno-aika, mutta mielikuvitus laukkaa ja möröt sängyn alla pelottavat Nappia.

Johdattelukeskustelu: Miltä pelko tuntuu, miten se ilmenee? Luetaan lyhyt katkelma “Näin pienissä kengissä” -kirjasta (Nuotio 2003, 18).

Luetaan “Kun pelottaa” -kirja (Kaskinen 2006) soveltuvien osien. Näytetään oppilaille kirjan kuvat ja annetaan runsaasti tilaa keskustelulle.

Lopetus: Ohjattu silittely piirissä.

## Neljäs tuokio: Viha

Rytmin/musiikin yhdistäminen tietynlaiseen tunteeseen, ja sen mukaan liikkuminen ja eläytyminen. Säestys: rytmisoittimet).

Tunnehippa. Hippa sanoo tunteen (ilo, suru, viha, pelko), kiinnijäänyt jää ilmaisemaan tunnetta paikalleen. Pelastetaan matkimalla tunnetta, ja sanoittamalla tunnistettu tunne.

Luetaan viharuno (Nuotio 2003, 47) johdatteluna päivän tunteeseen. Keskustellaan yhdessä siitä, miltä viha tuntuu ja mistä tietää että on vihainen. Pantomiiimin tavoin eläydytään runoon ja “näytellään”, huomioidaan tunteen voimakkuus: hiljaa, kovaa...

Keskustellaan, mikä auttaa, jos on vihainen. Keksitään kuvitteellinen “vihanpurkuliike” pienissä ryhmissä. Tämän liikkeen voi tehdä kun vihan tunne nousee, ja haluaa hillitä sitä.

Ohjattu anteeksipyyntökeskustelu piirissä.

Lopetus: Sähkötyt

## Kuudes tuokio: Suru

Luetaan Peikkotarina lyhennettynä (Peltonen ym. 2002).

Keskustellaan lyhyesti tarinasta ja tarinassa ilmenneistä tunteista.

Käsitellään surua draamaharjoituksen kautta. Oppilaat tekevät näytelmät pienryhmissä. Ohjeistus on seuraavanlainen: Joku on tai tulee surulliseksi - mitä sitten tapahtuu?

Lopetus: Pallohieronta.

## Seitsemäs tuokio: Yhteinen koonti tunteista ja tunnetuokioista

Heitä hymy eri tunteilla.

Tunteen koodaus kaukosäätimellä. Tutkijat näyttävät ensin mallia, ja kun idea on tuttu, oppilaat saavat käyttää kaukosäädintä. Kun kaukosäätimellä osoitetaan, sanotaan näyttelijälle tunne. Osoitettu henkilö alkaa pantomiimina esittää tätä tunnetta, kunnes kaukosäätimellä ohjataan seuraavan kerran.

Tunnekortit (Nurmi 2016) levitetään lattialle. Oppilaat saavat siirtyä seisomaan sen kortin luo, miltä on tänään tuntunut. Pyydetään halukkaita kertomaan, miksi valitsi juuri sen tunteen.